

Brügelmann, Hans

Strategien der Curriculumreform. Eine kritische Bestandsaufnahme der Curriculumarbeit in den Ländern der BRD (mit dokumentarischen Anhängen)

Tübingen : TBL Verlag Gunter Narr 1975, IX, 165, LXXII S. - (Workshop Curriculum; 3) - (Dissertation, Universität Konstanz, 1975)



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Strategien der Curriculumreform. Eine kritische Bestandsaufnahme der Curriculumarbeit in den Ländern der BRD (mit dokumentarischen Anhängen). Tübingen : TBL Verlag Gunter Narr 1975, IX, 165, LXXII S. - (Workshop Curriculum; 3) - (Dissertation, Universität Konstanz, 1975) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-203046 - DOI: 10.25656/01:20304

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-203046>

<https://doi.org/10.25656/01:20304>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

WORKSHOP CURRICULUM

**Arbeitspapiere
zu Problemen der Curriculumreform**

3

Hans Brügelmann

Strategien der Curriculumreform

**Eine kritische Bestandsaufnahme
der Curriculumarbeit in den Ländern der BRD**



Verlag Gunter Narr · Tübingen

STRATEGIEN DER CURRICULUMREFORM

Eine kritische Bestandsaufnahme der Curriculum-Arbeit
in den Ländern der BRD

D i s s e r t a t i o n

zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors
der Sozialwissenschaft
an der Universität Konstanz

eingereicht von
Hans Brügelmann

Konstanz, den 12. August 1975

Workshop Curriculum • 3

WORKSHOP CURRICULUM

ARBEITSPAPIERE

ZU PROBLEMEN DER CURRICULUMREFORM

herausgegeben von

Hans Brügelmann

Wolfgang Herrlitz

Band 3 · 1975

HANS BRÜGELMANN

Strategien zur Curriculumreform

**Eine kritische Bestandsaufnahme
der Curriculumarbeit
in den Ländern der BRD
(mit dokumentarischen Anhängen)**



TBL Verlag Gunter Narr · Tübingen

Tübingen 1975

ISBN 3-87808-550-8

© 1975  Verlag Gunter Narr · Tübingen

Alle Rechte vorbehalten, auch das der auszugsweisen Veröffentlichung
und der Übertragung in fremde Sprachen.

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

	VORWORT	V
1.	BEZUGSRAHMEN (A)	1
1.1	Überblick	1
1.2	Curriculum-Konzept	4
1.3	Stil der Entwicklungsarbeit	8
1.4	Organisation der Curriculumreform	11
1.5	Hypothesen	14
2.	LÄNDERBERICHTE	19
2.1	Baden-Württemberg (BW)	19
2.2	Bayern (BY)	29
2.3	Berlin (BE)	38
2.4	Bremen (HB)	46
2.5	Hamburg (HH)	54
2.6	Hessen (HE)	63
2.7	Niedersachsen (NS)	73
2.8	Nordrhein-Westfalen (NW)	81
2.9	Rheinland-Pfalz (RP)	95
2.10	Saarland (SL)	105
2.11	Schleswig-Holstein (SH)	112
3.	ÜBERREGIONALE EINRICHTUNGEN	122
3.1	Organe auf Bundesebene (B)	123
3.1.1	Deutscher Bildungsrat	123
3.1.2	Kultusministerkonferenz	126
3.1.3	Bund-Länder-Kommission für Bildungs- planung	127
3.2	Forschungseinrichtungen	128
3.2.1	Bundesinstitut für Berufsbildungs- forschung (BBF)	128
3.2.2	Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF)	130

3.2.3	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)	131
3.2.4	Deutsches Jugendinstitut (DJI)	132
3.2.5	Institut für Didaktik der Mathematik (IDM)	133
3.2.6	Institut für die Pädagogik der Natur- wissenschaften (IPN)	134
3.2.7	Interdisziplinäres Zentrum für Hoch- schuldidaktik (IZHD)	135
3.2.8	Max-Planck-Institut für Bildungs- forschung (MPI)	137
3.3	Kirchliche Institutionen	138
3.3.1	Evangelische Kirche (EK)	138
3.3.2	Katholische Kirche (KK)	141
4.	TENDENZEN UND AUFGABEN (A)	145
4.1	Übergreifende Tendenzen	145
4.2	Curriculum-Konzept	149
4.3	Stil der Entwicklungsarbeit	152
4.4	Organisation der Curriculumreform	156
4.5	Strategien	159
5.	DOKUMENTARISCHE ANHÄNGE	I
6.	SCHLAGWORTREGISTER	LXVII

V O R W O R T .

Dieses Buch ist ein Versuch. Es soll die Vorzüge eher impressionistischer und stärker systematischer Darstellungsformen miteinander verbinden, um gleichzeitig beider Nachteile auszugleichen. Adressen, Projektlisten und bibliographische Hinweise sind nützlich, damit man selbst nachfragen, vertiefen und überprüfen kann, was einem persönlich wichtig ist. Berichte und Kommentare können helfen, solche interessanten Stellen zu finden und Bezüge zwischen isolierten Daten herzustellen. Auf diese Weise sollte eine Bestandsaufnahme entstehen, die mehr ist als ein Gerüst dürrer Fakten, ohne andererseits zu einer beliebigen Sammlung subjektiver Eindrücke zu werden. Soweit es möglich war, habe ich dabei versucht, die beschriebenen Einrichtungen und Projekte selbst zu Wort kommen zu lassen.

Allerdings steht dieser Bericht in der Gefahr, Erwartungen zu wecken, die er nicht erfüllen kann oder schon gar nicht ansprechen will. So wurde von vornherein auf den Anspruch einer theoretisch abgesicherten Analyse der gegenwärtigen Situation verzichtet; der Bericht beschränkt sich darauf, Ansatzpunkte und Perspektiven für vertiefende Untersuchungen zu skizzieren, die sich dann vermutlich auf Ausschnitte des hier behandeltem Feldes beschränken müßten. Vorschläge für die inhaltliche und methodische Orientierung solcher Untersuchungen habe ich an anderer Stelle vorgelegt (H.BRÜGELMANN 1974 und 1975b; vgl. auch: K.LEITHWOOD u.a. 1975; J.RUDDUCK 1975; SAFARI 1974 und 1975). Auf der anderen Seite fehlt den gesammelten Daten leider das Maß an Vollständigkeit, das man sich von einer Dokumentation zu Recht erhofft. Für beide Beschränkungen gibt es eine Reihe von Gründen; gerade einige dieser Gründe sprechen jedoch dafür, die folgenden Berichte in dieser vorläufigen Form zu veröffentlichen.

Schon der gegenwärtige Zeitpunkt ist für eine umfassende Erhebung ungünstig, weil sich die Planung der Curriculumreform in fast allen Bundesländern in unterschiedlichen Stadien eines deutlichen Umbruchs befindet. Andererseits setzt die Bewältigung dieser Veränderungen einen möglichst genauen Überblick und einen raschen Austausch von Informationen voraus. An beidem fehlt es.

Für eine vergleichende Darstellung wiederum ist die Materiallage zu unterschiedlich: nur in wenigen Fällen liegen Erfahrungsberichte vor - teils handelt es sich um Pläne, teils um Versuche und nur in begrenztem Umfang um abgeschlossene Maßnahmen oder um erprobte Materialien. Eine vollständige Übersicht und ausgewogene Beurteilung wird

überdies durch die höchst unterschiedliche Informationsfreudigkeit oder die unterschiedlichen Informationsmöglichkeiten der beteiligten Stellen erschwert. In dieser Hinsicht hat sich zudem der informelle Charakter der Untersuchung vermutlich ungünstig ausgewirkt; ein (womöglich staatlich abgesegnetes) Projekt hätte da wohl mehr erbracht. Insofern ist diese Initiative als Überbrückungshilfe bis zur Errichtung einer offiziellen Dokumentations- und Informationsstelle zu verstehen. Über deren Planung wird seit längerem zwischen Bund und Ländern beraten (vgl. (B) Bildungsgesamtplan 1973, II F 2; zur bisherigen Diskussion vgl.: J.RASCHERT 1972 (a)), ohne daß jedoch bisher greifbare Ergebnisse abzusehen wären.

Infolgedessen mußte die vorliegende Bestandaufnahme in Form einer - wenn auch weitgehend objektivierten - individuellen Einschätzung der gegenwärtigen Entwicklung und ihrer Bedingungen veröffentlicht werden. Das erscheint zulässig, weil es bis heute keine größere Übersicht über die staatlichen Aktivitäten im Rahmen der Curriculumreform gibt (vgl. zuletzt: C.FÜHR 1967; 1969; H.THOMAS 1971). Während für die Curriculumforschung und für die laufenden Entwicklungsprojekte neuere Darstellungen von D.KNAB (1971), H.A.HESSE/ W.MANZ (1972) und H.-D.HALLER (1972) vorliegen, ist beispielsweise die einschlägige Bestandaufnahme in der Denkschrift "Schulnahe Curriculumentwicklung" (S.GERBAULET u.a. 1972, 21 ff.) verhältnismäßig knapp und global ausgefallen. Im Gutachtenband, den die Bildungskommission ihren Empfehlungen "Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung" ((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 und 1975) beigegeben hat, fehlt sie ganz. Auch die Untersuchung von H.-D.HALLER (1973) zu Verfahren und Bedingungen von Lehrplanentscheidungen beschränkt sich auf einen Ausschnitt der Curriculumreform.

Zudem sollte gerade die Lückenhaftigkeit des hier vorgelegten Resümées zu Ergänzungen und Kritik anregen und damit zu einer Vervollständigung der auswertbaren Unterlagen beitragen. Sie könnte es vielleicht eher, als es persönliche Anfragen bisher vermochten. Eine spätere Ausarbeitung dieses Berichts zu einem Handbuch der staatlichen Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik würde damit beträchtlich erleichtert. Wir möchten dafür schon heute um weitere Materialien und Hinweise bitten.

Inhaltlich habe ich mich - neben Hinweisen auf laufende Projekte, verfügbare Produkte und beteiligte Institutionen (s. dazu den dokumentarischen Anhang unter 6.) - darauf beschränkt, solche Ansätze näher zu beschreiben, die entweder für das jeweilige Bundesland insgesamt charakteristisch oder in anderen Ländern weniger ausgeprägt sind. Auf diese Weise war es möglich, auch das Spektrum

grundsätzlicher Probleme und Lösungsmöglichkeiten durch geeignete Beispiele in etwa abzudecken. In einem ersten Kapitel sind zudem neuere Veröffentlichungen über Strategien der Curriculumentwicklung auf solche Fragestellungen hin durchgesehen worden, die die Untersuchung heuristisch anleiten und zur Ordnung der Ergebnisse beitragen können. Die Verknüpfung teils bloß dokumentierender, teils mehr analytischer Darstellungsformen erschien dabei einer ersten Übersicht am ehesten angemessen. -

Bei einer Reihe von Punkten schließt dieser Bericht an eine Tagung an, die der ARBEITSKREIS CURRICULUM mit Vertretern staatlicher Curriculumentwicklung im März 1973 am "Staatsinstitut für Schulpädagogik" in München durchgeführt und die U.LIEBE-HARKORT (1974) in einem ausführlichen Bericht zusammengefaßt und kommentiert hat. Ziel des Symposions war es, den informellen Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen verantwortlichen Mitarbeitern in den beteiligten staatlichen Stellen zu verstärken und das Gespräch zwischen Verwaltung und Wissenschaft neu anzuregen:

"Die Schwerpunkte der Diskussion lagen auf folgenden Gebieten: (a) Struktur der Rahmenrichtlinien und Curricula, (b) Strategie der Erstellung von Rahmenrichtlinien und Curricula, (c) Legitimation und Kodifizierung von Lern- und Bildungszielen, (d) Produktion von Materialien, (e) Wissenschaftliche Begleitung staatlicher Curriculumentwicklung und Implementation."
(W.HERRLITZ 1973, 445 f.)

Ein Ergebnis der Tagung war das Angebot des ARBEITSKREISES CURRICULUM, eine Übersicht über staatliche Ansätze zur Curriculumentwicklung zu erstellen und damit einen ersten Schritt zu einer kontinuierlichen Dokumentation solcher Projekte und ihrer Ergebnisse zu unternehmen. Mit dieser Veröffentlichung wollen wir auch dieses Versprechen nunmehr erfüllen.

Schließlich verknüpft sich mit dieser Bestandsaufnahme auch eine inhaltliche Absicht, die bereits in einem ersten Bericht über die Münchener Tagung ihren Ausdruck gefunden hat:

"Nachdem sich die Diskussion weithin auf angemessene Formen der Beteiligung von Wissenschaft und Betroffenen eingespielt hat, droht nun allerdings die Rolle der Verwaltung aus dem Blick oder gar in Mißkredit zu geraten. Eine solche Entwicklung wäre umso bedenklicher, als hier Probleme auftauchen (z.B. das Verhältnis von Beratung und Kontrolle in der Schulaufsicht oder von Planung und Offenheit in Richtli-

nien), deren Lösung ebenfalls Voraussetzung für eine durchgreifende Reform ist, da diese ohne oder gar gegen die Verwaltung nicht möglich sein dürfte.

Zudem verkennen die geläufigen Scheidungen in 'progressive Basis' und 'reaktionäre Verwaltung' die Wirklichkeit eines Bildungswesens, das sich regional wie auch auf unterschiedlichen Ebenen nicht einheitlich darstellt."

(H.BRÜGELMANN/ U.LIEBE-HARKORT 1974, 58 f.)

Vielleicht kann eine nüchterne Betrachtung dessen, was sich gegenwärtig in den Bundesländern abspielt, dazu beitragen, solche Mißverständnisse abzubauen und zu einer differenzierten Beurteilung staatlicher Ansätze der Curriculumreform zu kommen. Zu der Kritik an einzelnen Erscheinungsformen solcher Ansätze im vorliegenden Bericht ist zusätzlich anzumerken, daß sie in der Regel nicht den Beteiligten persönlich angelastet werden kann, da diese unter oft unzureichenden Bedingungen arbeiten müssen. Zur Verbesserung dieser Voraussetzungen ist aber zunächst eine Untersuchung ihrer Auswirkungen, d.h. der tatsächlichen Abläufe und deren Ergebnisse, notwendig. Auch dabei soll die vorliegende Bestandaufnahme weiterhelfen. -

Die Stiftung Volkswagenwerk hat mit einem großzügigen Stipendium die Erstellung dieser Studie ermöglicht. Die zweijährige Zusammenarbeit mit H.BAUERSFELD, W.HARDER, L.HUBER, H.RUMPF und anderen im Ausschuß "Strategie der Curriculumentwicklung" der Bildungskommission hat bis in diese Untersuchung hinein vielfältig nachgewirkt, ohne daß dies immer im einzelnen nachgewiesen werden konnte. H.SHEYBOLD hat die Entwürfe kritisch gelesen; ihm verdanke ich Anregungen für die abschließende Überarbeitung des Manuskripts.

Ohne die Hilfe von Mitarbeitern staatlicher Einrichtungen in den verschiedenen Bundesländern hätte der Bericht jedoch überhaupt nicht geschrieben werden können. Denen, die sich nicht gescheut haben, trotz des inoffiziellen Charakters dieses Vorhabens Unterlagen zur Verfügung zu stellen und in einzelnen Fällen auch über Schwierigkeiten und Mißerfolge Auskunft zu geben, sei an dieser Stelle besonders gedankt.

Wenn Matthias sich in den vergangenen sechs Monaten nicht vernachlässigt zu fühlen brauchte, verdankt er das Karins Bereitschaft, für mich einzuspringen und mir über

tote Punkte hinwegzuhelfen. Ihnen beiden soll dieses Buch Erinnerung an ein - trotz viel Curriculum und Nebel - schönes Winterhalbjahr am Bodensee sein.

Konstanz, im Juli 1974

Hans Brügelmann

Dieser Bericht sollte ursprünglich im Herbst 1974 erscheinen. Der Verlag konnte jedoch weder diesen noch einen zweiten Termin im Frühjahr 1975 einhalten, so daß das Manuskript neun Monate liegenblieb.

Allerdings habe ich den Eindruck, daß sich die Curriculum-Diskussion und die Curriculumarbeit in den hier beschriebenen Einrichtungen in der Zwischenzeit nicht entscheidend verändert haben. Zudem liegt immer noch keine angemessene Darstellung für diesen Bereich vor. Wir haben uns deshalb entschlossen, die Bestandsaufnahme mit nur geringfügigen Änderungen zu veröffentlichen.

Eva Brügelmann hat mit viel Energie und Sorgfalt das etwas chaotische Manuskript in eine druckreife Form gebracht. Ihr ist es zu verdanken, daß dieser Bericht doch noch zu einem vertretbaren Zeitpunkt verfügbar wird. Fehler in der Abschrift der Dokumentation gehen auf mein eigenes Konto.

Köln, im Mai 1975

Hans Brügelmann

Die gesamtgesellschaftlichen Hintergründe der Curriculumreform werden in der vorliegenden Darstellung nicht weiter behandelt. Dies ist ein eigener Komplex, der überdies gegen die hier interessierenden Differenzierungen kaum durchschlägt. Selbst ein Vergleich der Curriculumreform in der Bundesrepublik und in der DDR (vgl. dazu beispielweise: Studienmaterial 1971; D.WATERKAMP 1972 und 1973) lassen daran zweifeln, daß diese Faktoren für die Ausprägung von Reformstrategien tatsächlich so bedeutsam sind, wie in polit-ökonomischen Analysen gemeinhin behauptet wird (vgl. etwa E.BECKER/ G.JUNGBLUT 1972; F.HUISKEN 1972; M.MASUCH 1972). Allerdings scheint es mir nützlich zu sein, über die obigen Verweise auf das inhaltliche Vorverständnis hinaus diejenigen Punkte genauer zu bezeichnen, auf die ich meine Aufmerksamkeit in der vorliegenden Untersuchung konzentriert habe.

1.1.2 Schon in einem frühen Stadium der Arbeit hat sich herausgestellt, daß die meisten Kriterienkataloge zu Problemen der Curriculumreform für eine Bestandsaufnahme dieser Art wenig hilfreich sind. Entweder sind sie zu formal gehalten (vgl. allgemein: K.FREY 1971; K.KUNERT 1973; unter systemtheoretischen Gesichtspunkten: U.ISENEGGER 1973; bezogen auf staatliche Aktivitäten: M.C.ALKIN 1973; CERI Case Studies of Innovative Regions, in: Strategies for Innovation in Education 1973, 267 ff.; M.JOHNSON 1973) oder sie beschränken sich auf ausgewählte Aspekte (vgl. für die Struktur von Curricula allgemein: A.NYSTRÖM 1974; The Sussex Scheme for the Analysis of Curriculum Materials 1974; für Mathematik-Curricula: E.HENGARTNER/ H.WEINREBE 1972; für naturwissenschaftliche Curricula: P.HÄUSSLER/ I.PITTMANN 1973; für sozialkundliche Curricula: C.WULF 1973, 128 ff.).

Einen engeren Bezug zu unserem Thema hat der Bericht von U.LIEBE-HARKORT (1974) über das im Vorwort bereits kurz erwähnte Symposium mit Vertretern staatlicher Curriculumreform. LIEBE-HARKORT ordnet die Themen dieser Diskussion sechs Problemkreisen zu, "die in der Literatur in unterschiedlicher Reihenfolge und Bewertung immer wieder genannt werden" (a.a.O. 2 und 3 ff.):

- Verfahren der Ermittlung und Begründung von Lernzielen, Grad ihrer Operationalisierung, Art der Sequenzierung;
- Struktur des Lehrplans, Binnengliederung von Lerneinheiten, Kategorien der Beschreibung von Unterricht;
- Grundsätze und Formen der Differenzierung;

1 B E Z U G S R A H M E N

1.1 ÜBERBLICK

1.1.1 Wie das Alltagsgespräch, so entlastet sich auch der wissenschaftliche Meinungsaustausch, indem er bestimmte Annahmen als unstrittig voraussetzt. Mit zunehmender Gewöhnung an solche unterstellte Übereinstimmung wird leicht vergessen, wie sehr auch Beschreibung vom Vorverständnis des jeweiligen Berichterstatters geprägt und damit immer schon Bewertung ist. Bewußt werden diese scheinbare Selbstverständlichkeit und ihre Auswirkungen häufig erst, wenn man Deutungsmustern begegnet, die zu grundsätzlich abweichenden Urteilen führen.

Ein Beispiel zu unserem Thema: So unterschiedlich in den Beiträgen von K.NEVERMANN ((B) 1972) und K.WESTPHALEN ((B) 1973) die Notwendigkeit und die Art der Demokratisierung von Curriculumentwicklung beurteilt werden - beide gehen doch von gemeinsamen Prämissen aus, vergleicht man ihre Kontroverse mit dem Sammelreferat "Curriculumforschung in der BRD", das anlässlich eines "Kolloquiums zur Auseinandersetzung mit imperialistischen Auffassungen" am Institut für Didaktik in der DDR vorgetragen wurde und das, beispielweise, mit der Feststellung schließt:

"Die Ursache für diese weitreichenden Bemühungen nach Einbeziehung der Lehrer ist aber keineswegs die, die von den Curriculumtheoretikern selbst genannt wird: das Bestreben nach Demokratisierung des Forschungsprozesses. Die wirkliche Ursache ist darin zu suchen, daß man erkannt hat, welche entscheidende Rolle der Lehrer innerhalb der Manipulierungskonzeption des Imperialismus spielen muß. Je früher er in die Curriculumarbeiten einbezogen wird, umso stärker wird - so hofft man - er selbst manipuliert und umso größer wird der imperialistische und antikommunistische Manipulierungserfolg bei seinen Schülern sein."
(U.DREWS 1973, 762)

Auch bei der Einschätzung von unterschiedlichen Ansätzen innerhalb der BRD können unterschiedliche Ausgangspunkte, wie sie beispielweise in den Beiträgen von K.NEVERMANN und K.WESTPHALEN zum Ausdruck kommen, zu abweichenden Urteilen führen. Um die Darstellung etwas zu entlasten, ohne es bei dieser pauschalen Warnung vor der Subjektivität auch dieses Berichts zu belassen, verweise ich an dieser Stelle auf meine früheren Arbeiten zu den hier behandelten Problemen (vor allem: H.BRÜGELMANN 1972a, 1972b, 1972c, 1975 und H.BRÜGELMANN/ K.BRÜGELMANN 1973).

- Entscheidungsablauf, Zusammensetzung und rechtliche Organisation von Lehrplankommissionen (Demokratisierung);
- Formen der Verbreitung, der Rückkopplung, der wissenschaftlichen Begleitung und Revision von Plänen (rollende Reform);
- Objektivierung der Lehrplanentwicklung, Berücksichtigung des Forschungsstandes und Information nach außen.

1.1.3 Will man von solchen Merkmalen curricularer Reformen auf Strategien schließen, dann muß man die erhobenen Informationen weiter systematisieren. Analog dem Aufbau der Empfehlungen der Bildungskommission "Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung" ((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974) schlage ich dafür folgende Gliederung vor:

- Inhalt und Aufbau von Curricula (Curriculum-Konzept)
 z.B. Berücksichtigung verschiedener Dimensionen des Unterrichts (Ziele, Inhalte usf.) und deren Verknüpfung;
 Stufe der Konkretisierung von Vorgaben und Grad ihrer Verbindlichkeit;
 Prinzipien des Aufbaus und der Binnengliederung;
 Publikationsformen und deren Aufgaben (Richtlinien, Handreichungen, Materialien o.ä.).
- Verfahren und Schwerpunkte der Entwicklungsarbeit (Stil)
 z.B. Aufgaben und Kriterien der Entwicklungsarbeit;
 Schwerpunkte und Arbeitsformen;
 Rolle und Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung;
 Umfang und Art der Mitarbeit von Betroffenen;
 Beziehung zwischen Entwicklungsarbeit und Fortbildung/Beratung;
 Formen der Erprobung und Verbreitung von Curricula.
- Organisation und institutionelle Ausprägung
 z.B. Verteilung von Aufgaben, Entscheidungsbefugnissen und Ressourcen auf verschiedenen Ebenen (Grad der (De-)Zentralisierung);
 Experimentierräume für Schulversuche und Handlungsräume im Unterrichtsalltag;

Ausmaß der Institutionalisierung (Kommissionen, Projekte, Institute);

Formen der Zusammenarbeit und des Informationsaustauschs.

Die ausgewählten Stichworte dürften hinreichend deutlich machen, daß die drei Aspekte sich nicht scharf voneinander trennen lassen. Zugleich legen sie nahe, erst den Zusammenhang bestimmter Merkmale des Curriculum-Konzepts, des Stils der Entwicklungsarbeit und ihrer Organisation als Strategien der Curriculumreform zu bezeichnen. Es spricht einiges dafür, daß sich solche Beziehungen auf eine begrenzte Zahl von Grundmustern zurückführen und mit ihrer Hilfe darstellbar machen lassen (vgl. dazu: H.RUMPF 1971b, 134 ff.; P.HALSEY 1971, 26 ff. - s. unten 1.5 -; H.BRÜGEMANN 1972a, 100 f.; S.MACLURE 1973b, 7 ff.). Eine zusammenfassende Typisierung versucht beispielsweise R.A. BECHER in der folgenden Matrix:

[hier ABB. 1, S.5, einfügen]

1.1.4 Um die recht unterschiedlichen Planungsformen in den verschiedenen Bundesländern vergleichbar beschreiben zu können, wird ein weiter Begriff von Curriculum(reform) zugrundegelegt. Er umfaßt die Entwicklung von Richtlinien, Handreichungen, Unterrichtsmodellen, sofern sie oberhalb der Schulebene angesiedelt ist (enger demgegenüber (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, wo der Begriff auf Pläne und Materialien beschränkt wird, die zwischen Richtlinien und Unterrichtsplanung vermitteln und zudem bestimmten inhaltlichen Anforderungen genügen - a.a.O., A 21 f.). Einbezogen werden hier ferner Schulversuche, Lehrerfortbildung und -beratung sowie ähnliche Aktivitäten, die mit der Entwicklung von Curricula inhaltlich zusammenhängen.

Im folgenden werden die drei genannten Untersuchungsbereiche noch etwas weiter aufgeschlüsselt, um konkrete Kategorien für die einzelnen Länderberichte zu gewinnen.

1.2 CURRICULUM-KONZEPT

1.2.1 Die Bildungskommission hat in ihrer Empfehlung vier übergreifende Kriterien genannt, an denen Curricula zu messen seien ((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 25):

ABB. 1

(Aus: S.MACLURE 1973b, 57)

	Cluster I	Cluster II	Cluster III
View of knowledge	PACKAGES (subject disciplines)	PROBLEMS (inter-disciplinary enquiry)	PERSONAL EX-PLORATION (eclectic searches)
Categories of goals most emphasised	JOB/CAREER	SOCIAL ADJUSTMENT	PERSONAL HAPPINESS
Means adopted	HIGHLY STRUCTURED MATERIALS	LOOSELY STRUCTURED MATERIALS (but re-searched)	UNSTRUCTURED (non-existent?) MATERIALS
Teachers' classroom roles	DOMINATING	MANAGING	ASSISTING
Dissemination strategies	TEACHERS AS PASSIVE (RATIONAL) RECIPIENTS	TEACHERS AS REPRESENTATIVE (token?) PARTICIPANTS	TEACHERS AS (PARTIAL?) DEVELOPERS
Evaluation techniques	ATTAINMENT OF PRE-SPECIFIED GOALS	ECOLOGICAL (case-history) STUDIES	EXTENT OF CLIENT TAKE-UP
View of humanity	PEOPLE AS THINGS (manipulable)	PEOPLE AS SOCIAL ANIMALS (interactive)	PEOPLE AS INDIVIDUALS (idiosyncratic)
View of external reality	TERRA FIRMA (the real world) / Newton?	SANDBANKS (the changing world) / Einstein?	TERRA INCOGNITA (the unknowable, therefore) / Berkeley?

- die Begründbarkeit der Ziele und grundsätzlichen Entscheidungen;
- die Wirksamkeit vorgeschlagener Maßnahmen zur Erreichung der angegebenen Absichten;
- die Überprüfbarkeit von theoretischen Annahmen und von Ergebnissen der Erprobung;
- die Offenheit für eine Auseinandersetzung mit den normativen Entscheidungen im Curriculum und für seine Anpassung an die spezifischen Bedingungen unterschiedlicher Situationen.

Damit sind vier kritische Perspektiven bezeichnet, zu denen im folgenden konkretere Fragen gesammelt werden.

1.2.2 In ihrer grundsätzlichen Orientierung lassen sich Curricula nach den Schwerpunkten ihrer Zielfindung typisieren, die spätestens seit R.W.TYLER (1950) in den drei Bezügen: Struktur der Fachwissenschaft(en), gesellschaftliche Ansprüche und individuelle Bedürfnisse zusammengefaßt werden. Häufig wird noch danach differenziert (vgl. etwa A.GARLICH/ R.MESSNER 1973, 87 ff.), ob zukünftige oder gegenwärtige Lebenssituationen den Ausgangspunkt der Curriculumkonstruktion bilden (vgl. einerseits S.B.ROBINSON 1971, andererseits (DJI) J.ZIMMER 1973). Außerdem wird teils stärker auf die Biographie des einzelnen Kindes (sozialisationsorientierter Ansatz), teils mehr auf allgemeine psychologische Funktionen Bezug genommen (vgl. einerseits L.KRAPPMAN 1971, andererseits H.RAUH 1972; zum bereits oben erwähnten Struktur-Ansatz vgl. etwa K.SPRECKELSEN 1970, 28 ff.; zur Veranschaulichung dieser drei Konzeptionen sei auf die Unterrichtsbeispiele in: Die Grundschule 4/1974, 171 ff., verwiesen). Curricula unterscheiden sich insofern auch in der Art der Begründung von Zielentscheidungen, je nachdem, welche Informationen bei ihrer Entwicklung vorrangig berücksichtigt und wie sie verarbeitet worden sind (vgl. zusammenfassend T.BÖRSS/ K.C.LINGELBACH 1971, 23 ff.); eine spezifische Ausprägung sind beispielsweise die "didaktischen Strukturgitter" (vgl. H.BLANKERTZ u.a. 1971).

1.2.3 Ein weiteres Merkmal, das schon mehr die Art der Curriculumkonstruktion kennzeichnet, ergibt sich aus der Beschreibung von Zielen und deren Übersetzung in Merkmale des Unterrichts, z.B. in Verhaltensziele, in Kriterien für die Auswahl von Inhalten oder in Kennzeichen der Lernsituation (vgl. H.BRÜGELMANN 1972c, 19 ff.). Zu untersuchen ist also, in welchen Dimensionen der Unterrichtsplanung (Ziele, Inhalte, Methoden, Lernorgani-

sation, Medien, Erfolgskontrolle) überhaupt Aussagen gemacht werden (vgl. zusammenfassend H.TÜTKEN 1971, 462 ff.); in der Darstellungsform wird man insofern eher lernzielorientierte, stoffgebundene oder problembeschreibende Curricula unterscheiden können (vgl. zu den didaktischen Implikationen: H.RUMPF 1973, 391 ff.).

Darüber hinaus ist für einen Plan charakteristisch, wie detailliert solche Vorgaben ausgearbeitet werden und welche davon verbindlich vorgeschrieben werden. Beide Gesichtspunkte stehen in einem engen Zusammenhang untereinander und hängen vor allem von der angenommenen Begründbarkeit externer Festlegungen ab (vgl. grundsätzlich: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b, A 28 ff. und 1974, A 9 ff., A 48 ff.).

Vor allem als Indikator für die angezielte Lehrer- und Schülerrolle sind dabei locker strukturierte Curricula ("Baukästen für die Unterrichtsplanung") von stärker festgelegten Planungsformen ("Unterrichtsprogramme") zu unterscheiden (Grad möglicher Variationen). Dafür ist besonders wichtig, ob Curricula lediglich Unterrichtsmaterialien und Handlungsanweisungen vorgeben oder ob sie darüber hinaus ihren Entstehungs- und Begründungszusammenhang offenlegen - z.B. in Form eines didaktischen Kommentars, der Entscheidungen transparent macht (vgl. (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 26 ff.).

Allerdings wird zu prüfen sein, wie weit sich die oben angesprochenen didaktischen Dimensionen oder Planungsebenen überhaupt sinnvoll voneinander trennen lassen - etwa in Form von Zielen und Inhalten oder Rahmen und Detail oder Mindestanforderungen und Zusatzangebot. Aufschluß darüber könnten die gewählten Publikationsformen geben. Diese sind auch daraufhin zu untersuchen, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, ob sie eher "induktiv" (Handreichungen als experimentelle Vorbereitung von Richtlinien) oder "deduktiv" (Unterrichtsmodelle zur Konkretisierung von vorgegebenen Richtlinien) aufeinander bezogen sind. Damit sind zugleich Fragen des Entwicklungsverfahrens angesprochen (s. unten 1.3).

1.2.4 In didaktischer Hinsicht unterscheiden sich die Pläne vor allem in ihrem übergreifenden Aufbau, z.B. nach Fächern, Fachbereichen oder Problemkreisen; für die Form der Differenzierung spielt darüber hinaus die Ausrichtung nach Schularten oder Schulstufen und die Unterscheidung von Kursen verschiedenen Niveaus eine bedeutende Rolle (vgl. H.W.NICKLAS/ A.OSTERMANN 1972, 57 ff. ;

W.KLAFKI 1972a, 66 ff.). Die Binnengliederung folgt entweder einer mehr linearen (lehrgangsartigen), einer thematisch-konzentrischen (projektartigen) oder einer diskontinuierlichen (situationsbezogenen) Strukturierung (vgl. W.KLAFKI 1972b, 75 ff.; vgl. auch die im Ergebnis ähnliche Unterscheidung von W.K.RICHMOND (1971, 4 ff.) in lehrstoff-, struktur- und handlungsorientierte Curricula). Überlagert werden solche Organisationsprinzipien durch didaktische Grundmuster wie "Spiralcurriculum", "vom Nahen zum Fernen", "vom Konkreten zum Abstrakten" o.ä., in denen sich ebenfalls bestimmte lerntheoretische Annahmen bzw. bildungstheoretische Optionen niederschlagen.

1.3 STIL DER ENTWICKLUNGSARBEIT

1.3.1 Die Vorstellung unterscheidbarer "Stile" der Curriculumentwicklung wurde von H.BAUERSFELD (1972a, 240 f.) im Anschluß an die Allerton-Konferenz "Styles of Curriculum Development" (s. dazu S.MACLURE 1973b) in die deutsche Diskussion eingeführt. Von diesem Ursprung her umfaßt der Begriff auch Teile des hier zum Curriculum-Konzept bzw. zur Organisation der Entwicklungsarbeit gerechneten Merkmalsbereichs. Deshalb sei noch einmal besonders darauf hingewiesen, daß der Begriff im vorliegenden Text auf Schwerpunkte, Arbeitsformen und Kriterien des Entwicklungsprozesses beschränkt wird.

1.3.2 Der Charakter des Entwicklungsprozesses wird nachhaltig geprägt durch die Art und Weise, in der Planung von Curricula außerhalb der Schule und ihre Realisierung unter spezifischen Unterrichtsbedingungen aufeinander bezogen sind (vgl. grundsätzlich zu diesem Problem: R.A. BECHER 1971; F.M.CONNELLY 1972; F.DITTMANN 1974, 47 ff.).

Unterschiede in dieser Zuordnung schlagen sich vor allem in der Rolle der Wissenschaft nieder, die sich entweder mehr als übergeordnete Entscheidungsinstanz, als distanzierte Bewährungskontrolle oder aber als engagierte Unterstützung der Praxis verstehen kann. J.ELLIOTT (1973, 77 f.) unterscheidet beispielsweise vier praktizierte Formen der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule:

- das "grass-roots" oder Basis-Modell, nach dem der Lehrer frei über Ziele, Inhalte und Methoden entscheidet und die Experten nur als Hilfskräfte auf konkrete Bedürfnisse der Praxis reagieren;
- das "dependency" oder Experten-Modell, nach dem alle Entscheidungen von Fachleuten gefällt werden

und der Lehrer lediglich Anweisungen "von oben" auszuführen hat;

- das "teacher-as-pure-technologist" oder Handwerker-Modell, nach dem die Ziele und Inhalte vorgegeben werden und dem Lehrer nur die Wahl der angemessenen Methode bleibt;
- schließlich das "teacher development" oder Aufklärungs-Modell, nach dem alle Unterrichtsentscheidungen vom Lehrer verantwortet werden, der jedoch auf eine Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern verpflichtet wird, um seine Annahmen und Erfahrungen kritisch zu überprüfen.

In einem anderen Bezugsrahmen formuliert (vgl. O. HERZ 1973, 583 ff.; (B) M.ERAUT 1973; s. im einzelnen unten 1.4): (wo) folgt der Entwicklungsprozeß eher einem RDD-Modell, nach dem die Aufgaben der Forschung, Entwicklung und Verbreitung in verschiedene Phasen aufgelöst und unterschiedlichen Personengruppen übertragen werden, oder (wo) orientiert er sich mehr an einem Konzept der Handlungsforschung, das eine - auch personelle - Ver-schränkung dieser Aufgaben anstrebt (vgl. dazu: W.KLAFKI 1973; E.HENGARTNER/H.M.A.WEINREBE 1974; L.STENHOUSE 1974). Dabei ist besonders bedeutsam die unterschiedliche Gewichtung von eher produkt- und von mehr kompetenz-orientierten Tätigkeiten in der Curriculumreform (vgl. zum wissenschaftstheoretischen Hintergrund für diese Unterscheidung und die Kontroverse um den Vorrang von Materialentwicklung oder von Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen: J.J.SCHWAB 1971, 334 ff.).

1.3.3 Bezogen auf die Arbeitsformen wird man Strategien oder Aufgaben unterscheiden können, die ihren Schwerpunkt finden in der Übersetzung ausgearbeiteter Curricula, in der Entwicklung neuer Einheiten, in der praktischen Erprobung von Entwürfen oder in der Unterstützung von selbständigen Reforminitiativen (vgl. (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 107 ff.).

Die Entscheidung für bestimmte Arbeitsformen hängt ihrerseits mit den Zielperspektiven der Entwicklungsarbeit zusammen. Bei aller Verflochtenheit in der Praxis lassen sich vier solcher Aufgabenkomplexe unterscheiden, die - je nach Curriculum-Konzept (s. oben 1.2) - in durchaus unterschiedlicher Weise bearbeitet werden dürften (aaO., A 42 ff.) :

- Entdeckung, Rechtfertigung und Beschreibung von didaktischen Intentionen.

- Entwurf und Gliederung didaktischer Handlungsvorschläge,
- Ausarbeitung und Erprobung der Entwürfe unter ausgewählten Bedingungen und
- Verbreitung und Übersetzung in alltägliche Unterrichtssituationen.

1.3.4 Diese beiden Raster erlauben eine formale Gewichtung von Aktivitäten in der Entwicklungsarbeit. Zur Sicherung der inhaltlichen Qualität des Entwicklungsprozesses sind Standards erforderlich. Die hier vorgestellten schließen teilweise die Produkte der Entwicklungsarbeit mit ein (aaO., A 45 ff.). Sie beziehen sich - abgesehen von den drei übergreifenden Gesichtspunkten am Anfang - auf die eben beschriebenen vier Schwerpunkte (s. 1.3.3) :

- Transparenz des Entwicklungsprozesses, Sicherung einer kritisch-experimentellen Haltung und wirksame Organisation des Entwicklungsprozesses (Arbeitsteilung);
- Unverzerrtheit von Entscheidungssituationen, Verarbeitung abweichender Interessen und Begründung von Zielen;
- Berücksichtigung einschlägiger Fach- und Bezugswissenschaften und Begründung einzelner Elemente im Handlungsentwurf;
- Breite der Erprobungsbedingungen, Sicherung einer unverfälschten Wahrnehmung wichtiger Ereignisse und Auswertung der Erprobung für die weitere Arbeit;
- Innovationsgehalt des Curriculum, Anregungsgehalt, Praktikabilität und Flexibilität der Entwürfe.

Wie die Entwicklungsarbeit institutionell verankert und in die politische Organisation eingebettet wird, beschreibt der folgende Abschnitt, in dem auch die Rolle der Verwaltung im Verhältnis zu den anderen Gruppen behandelt wird.

1.4 ORGANISATION DER CURRICULUMREFORM

1.4.1 Im Rahmen der institutionellen Ausgestaltung ist zunächst wichtig, an welchen Punkten im System welche Entscheidungen fallen, wie stark also Entscheidungsbefugnisse zentral zusammengefaßt oder dezentralisiert sind (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b). Besondere Bedeutung kommt dabei den internen Entscheidungs-mustern (Satzungen, Organisationsstatute u.ä.) der beteiligten Institutionen zu, vor allem wenn es ihre Aufgabe ist, verschiedene Ebenen oder Bereiche aufeinander zu beziehen (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b, A 46 ff. und 1974, A 117 ff.).

1.4.2 Zu einer differenzierten Analyse verhilft ein Kriterienkatalog, den K.-H.FLECHSIG und H.-D.HALLER in einem Gutachten für die Bildungskommission vorgelegt haben (1973, 112 ff.). Danach sind Entscheidungen und ihre Organisation zu messen an der

- Legitimation der Entscheidungsträger:
durch Auftrag,
durch Betroffenheit
durch Kompetenz
durch Verfahren;
- Kompetenz der Entscheidungsträger:
durch Entscheidungsbewußtsein,
durch Fachkenntnisse,
durch Verfahrenkenntnisse;
- Transparenz der Entscheidungsprozesse:
Identifizierung von Entscheidungspunkten,
Öffentlichkeit bei der Rekrutierung von
Entscheidungsträgern,
Offenlegung der Entscheidungsprämissen,
Offenlegung des Begründungsprozesses;
- Effizienz der Entscheidungen:
Kommunizierbarkeit,
Realisierbarkeit,
Evaluierbarkeit,
Revidierbarkeit.

1.4.3 Zusätzlich zur Entscheidungsorganisation ist die Verteilung und institutionelle Zuordnung von personeller und materieller Unterstützung (Ressourcen) auf die verschiedenen Ebenen bzw. zu bestimmten Aufgaben zu untersuchen:

- werden Entwicklungsaktivitäten beispielweise auf der staatlichen, auf der regionalen/lokalen oder gar auf Schulebene konzentriert;

- werden eigene Modell- bzw. Versuchsschulen geschaffen oder wird die Unterstützung breit gestreut, z.B. in Form von befristeten Projekten;
- werden Aufgaben fest institutionalisiert oder wechselt die Verantwortlichkeit (Kommissionen, Projekte, Institute; Rotation von Mitarbeitern);
- in welchen Formen spielt die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch ab (Koordination von oben - Kooperation von unten)?

1.4.4 Auch wenn man sich davor hüten muß, die Fülle bedeutsamer Gesichtspunkte vorschnell auf wenige Grundmuster zu reduzieren, können für die Beschreibung Idealtypen nützlich sein, wie sie im Rahmen innovationstheoretischer Überlegungen ausgearbeitet worden sind. In einer Arbeit über "Strategien zur Veränderung sozialer Systeme" beispielweise unterscheiden R.CHIN/ K.D.BENNE (1971) drei Reformstrategien, in denen eine Reihe bereits genannter Elemente wieder auftaucht (ähnlich Strategies for Innovation in Education 1973, 37 ff.; vgl. auch: O.HERZ 1973; (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 68 ff.; R.HAVELOCK 1971 und 1972):

- (1) empirisch-rationale Strategien, anknüpfend an eine hohe Einschätzung der Problemlösungskraft von wissenschaftlicher Erkenntnis und eine situationsunspezifische Planbarkeit sozialer Reformen ("Technologiemodell"), so daß Curriculumentwicklung als Anwendung von Grundlagenforschung verstanden werden kann (a.a.O., 346 ff.);
- (2) normativ-einstellungsverändernde ("re edukative") Strategien, anknüpfend an Schwierigkeiten und Bedürfnissen der Betroffenen und spezifischen Möglichkeiten in ihrer jeweiligen Situation ("Problemlösungsmodell"), so daß Curriculumentwicklung als Unterstützung von Lösungsversuchen vor Ort angelegt werden muß (a.a.O., 355 ff.);
- (3) (Zwangs- und) Machtdurchsetzungsstrategien, anknüpfend an den Möglichkeiten einer administrativen Lösung von Konflikten und dem Bedürfnis nach einer politischen Koordination sozialer Veränderungen ("Bürokratiemodell"): Curriculumentwicklung als Operationalisierung politischer Entscheidungen (a.a.O., 364 ff.).

Die jeweiligen Gefahren bzw. Einseitigkeiten idealtypischer Verkürzung, z.B. in Form

- einer Neutralisierung von Wertfragen und politischen Konflikten (1),
- einer Provinzialisierung von Reformen (2) oder

- einer Uniformierung individueller Interessen und sozialer Veränderungen (3),

haben zur Suche nach einer weniger hierarchischen Verbindung von Verwaltung, Wissenschaft und Praxis geführt. In diesem Sinn fordert z.B. die Bildungskommission:

"Institutionen der Curriculum-Entwicklung müssen eine balancierte Zusammenarbeit von Wissenschaft, Praxis und Verwaltung ermöglichen, die bei der Entwicklungsarbeit weder den Handlungsdruck der Praxis noch das Forschungsinteresse von Wissenschaft oder das Regelungsbedürfnis der politischen Instanzen dominant werden läßt. Es empfiehlt sich deshalb, Curriculum-Entwicklung in eigenen Institutionen anzusiedeln, die mit allen drei Funktionsträgern kooperieren können, ohne von einem einzelnen abhängig zu sein."

((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 144)

1.4.5 In der Empfehlung werden eine Reihe von Kriterien genannt, die die Institutionalisierung dieser Vorschläge sichern sollen. Vielleicht wird man die in diese Kriterien eingegangenen Vorentscheidungen nicht billigen oder unausgewogen finden (beispielsweise taucht die Rolle der Verwaltung in den Kriterien nur negativ auf; die besondere Aufgabe der Verwaltung wird in der Empfehlung stärker im Zusammenhang des Richtlinienproblems herausgearbeitet: a.a.O., A 48 ff.); jedenfalls aber bezeichnen die Stichworte umstrittene und für unterschiedliche Strategien charakteristische Merkmale curricularer Reformen (a.a.O., A 82 ff.):

In welchem Umfang und in welcher Form

- werden die Betroffenen in die Entwicklungsarbeit einbezogen,
- werden Handlungsräume für eine experimentelle Curriculumentwicklung eröffnet,
- wird die Zusammenarbeit verschiedener Gruppen in Projekten ermöglicht,
- stützt sich die Entwicklungsarbeit auf wissenschaftliche Hilfe,
- werden Fortbildung und Beratung mit der Entwicklung von Curricula verknüpft,
- werden unterschiedliche Schulstufen und Fachbereiche versorgt,
- werden Ideen und Reformbereitschaft auch personell verbreitet und
- werden Informationsaustausch und Zusammenarbeit der Entwicklungsgruppen gesichert? -

1.5 HYPOTHESEN

1.5.1 Am Beispiel einer englischen Untersuchung lassen sich zusammenfassend einige Tendenzen skizzieren, die als Hypothesen auch in die folgende Untersuchung eingehen können.

P.HALSEY (1971; 1973) hat in einem Bericht für den SCHOOLS COUNCIL in England vier Dimensionen vorgeschlagen, in denen er die Entwicklungsarbeit von Projekten nach verschiedenen Ausprägungen charakterisiert. Für unsere Untersuchung sind dabei die Dimensionen: Gegenstand, Mittel und Organisation der Entwicklungsarbeit, bedeutsam.

[hier ABB. 2, S.15, einfügen]

HALSEY unterscheidet die Projekte - zusätzlich zu der Ursache ihres Entstehens (Dimension A) - danach (1971, 3 ff.; 1973, 68 ff.),

- ob sie vorrangig auf die Veränderung von Unterrichtsinhalten (B1), von Methoden/Lehrverfahren (B2) oder von Einstellungen und Rollenbeziehungen (B3) zielen;
- ob sie sich zur Verwirklichung dieser Ziele vorrangig auf die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien (C1) oder neuer Examensformen (C2), auf die Fortbildung von Lehrern (C3) oder eine Unterstützung schulnaher Entwicklungsvorhaben konzentrieren (C4) und
- ob die Projektgruppe die Entwicklungsarbeit zentral zusammenfaßt (D1), ob sie sie kooperativ mit den Lehrern trägt (D2) oder ob sie sich auf die Anregung und Koordination lokaler Entwicklungsarbeit beschränkt (D3).

Während HALSEY bei den frühen Projekten feststellt, daß sie sich meist auf die jeweils erst Merkmalsklasse beschränken, weist er für die neueren Vorhaben eine Verlagerung der Tätigkeit in die Gruppen (2) bis (4) bzw. eine Verknüpfung mehrerer Elemente innerhalb einer Dimension nach (1971, 26 ff.; 1973, 66 ff.).

Im einzelnen konnte HALSEY folgende Tendenzen ausmachen (1971, 27 ff.):

- von komplett ausgearbeiteten Kurspaketen zu flexibel verwendbaren und entsprechend offen konstruierten Materialsammlungen;

ABB. 2

(Aus P.HALSEY 1971, 62 - als Beispiel ist SCIENCE 5/13 dargestellt)

CURRICULUM DEVELOPMENT PROJECTS			
A project may be a response to	A project may aim to influence	A project may seek to effect its aims by providing or stimulating	A project may develop new materials through
A1 scientific and technological advance	B1 curriculum content	C1 new teaching/ learning materials for teachers/pupils	D1 the work of a central team
A2 educational or other research		C2 new forms of examination	D2 co-operative work by teachers and a central team
A3 social changes	B2 teaching/ learning methods	C3 teacher development	
A4 change within the educational system	B3 teacher/ pupil attitudes	C4 teacher/school based curriculum development	D3 the work of teachers supported by a central team
A5 a new special educational need			

- von einer fachwissenschaftlich orientierten Fortbildung zu einer umfassender angelegten didaktischen Aufklärung der Lehrer;
- von produktorientierten, einmaligen Reformschüben zur Stützung eines kontinuierlichen Reformprozesses durch die Einrichtung einer entsprechenden Infrastruktur;
- von einer zentralen, im wesentlichen durch "Experten" getragenen Entwicklungsarbeit zu einer stärkeren Beteiligung von Lehrern an der Ausarbeitung von curricularen Konzeptionen und Materialien.

Innovationsstrategisch gesehen bedeutet das: von einem hierarchischen "centre-periphery model" zu einem dezentralisierten "shifting centre model", das die Erprobung konkurrierender Ideen in wechselnden Einrichtungen ermöglichen soll. Dies setzt allerdings ein gut ausgestattetes Kommunikationsnetz voraus, wie es sich in England in Form der Teachers' Centres entwickelt (vgl.: THORNBURY 1973). Art und Ausstattung einer solchen Infrastruktur für die Entwicklung und Verbreitung von Curricula werden deshalb einen besonderen Schwerpunkt unserer Untersuchung bilden müssen. -

1.5.2 Allerdings warnt P.DALIN in seiner Auswertung von 17 Fallstudien über "Strategies of Innovation in Education" (1973) vor einer dogmatischen Lösung der Frage, an welchen Punkten im Bildungswesen die Verantwortlichkeit und die Mittel für Reformen institutionalisiert werden sollen. DALIN unterscheidet zum einen verschiedene Arten von Maßnahmen (z.B.: Bestimmung der Aufgaben von Schule; Organisation des Bildungswesens; Curriculumentwicklung) und zum anderen unterschiedliche Phasen im Ablauf einer jeden Reform wie: Beschreibung des Problems und Entscheidung; Entwicklung und Ausarbeitung der Konzeption; Einführung und Verwirklichung an einem bestimmten Ort (a.a.o., 241 ff.).

Durch die Verknüpfung dieser beiden Dimensionen kommt er zu einem differenzierten Organisationsmodell (a.a.o., 243 ff.) Etwas vereinfacht mündet seine Analyse erfolgreicher Reformabläufe in folgende Aufgabenverteilung (vgl. den ähnlichen Vorschlag von K.-H.FLECHSIG/H.-D.HALLER 1973, 126 ff., wo ein "kooperativer Modell für Lernzielentscheidungen im Bildungssystem" entwickelt wird):

- auf der zentralen Ebene müssen Ziele und Aufgaben des Bildungswesens in ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedeutung geklärt und Entscheidungen über die Struktur des Bildungswesens gefällt werden. Im übrigen

soll sich die zentrale Verantwortlichkeit darauf beschränken, Reformen anzuregen und ihre Voraussetzungen zu sichern (Änderung von Rechtsvorschriften, Prüfungsanforderungen, Personalpolitik u.ä.). Dazu gehört vor allem die Einrichtung einer Infrastruktur, in deren Rahmen und mit deren Hilfe Reformabsichten sich überhaupt erst entfalten können (s. unten);

- auf der örtlichen Ebene (Gemeinde, Schulen) sollten die unmittelbar Beteiligten die Möglichkeit haben, sich über ihre Schwierigkeiten selbst zu verständigen, Ziele für ihren Bereich selbst zu setzen und eigene Lösungen zu entwickeln. Insofern geht es DALIN weniger um eine räumliche Dezentralisierung von Aufgaben als um eine Verbesserung der Mitwirkungschancen für die Betroffenen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist eine ausreichende Unterstützung lokaler Reformversuche;
- deshalb sollten - ausgegliedert aus dem Anweisungsstrang der zentralen Behörden - auf der örtlichen Ebene Einrichtungen für die Fortbildung und Beratung der Lehrer, auf der regionalen Ebene Projekte zur Entwicklung von Curricula und zur Lösung von schwierigeren Fragen und auf der zentralen Ebene eine Stelle zur Koordination eines Informationsnetzes und zur Stützung der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Gruppen und Institutionen eingerichtet werden. -

1.5.3 Die in den vorhergehenden Abschnitten gesammelten Gesichtspunkte sollen die folgenden Berichte im Sinne heuristischer Fragen anleiten. Sie bilden noch keinen systematischen Kriterienkatalog, sondern bezeichnen kritische Stellen im Prozeß der Curriculumreform. Will man diese Gesichtspunkte in einigen Leitfragen zusammenfassen, so gelingt das am ehesten im Blick auf das Verhältnis von Verwaltung, Wissenschaft und Praxis im Prozeß der Curriculumarbeit:

- Das Ausmaß rechtlich verbindlicher oder tatsächlich bindender Vorgaben ist ein Indikator, der aus der Analyse von Plänen und Materialien gewonnen werden kann.
- Das Verfahren der Curriculumentwicklung läßt sich daraufhin untersuchen, in welcher Weise unterschiedliche Beteiligte bei verschiedenen Aufgaben und in verschiedenen Phasen zusammenwirken; dabei ist besonders auf Rollendefinitionen und Standards in der praktischen Arbeit zu achten.

- Schließlich dürften die formelle Organisation von Entscheidungsbefugnissen und die Zuordnung und Institutionalisierung von Ressourcen auf verschiedenen Ebenen Schlüsse auf unterschiedliche Strategietypen erlauben.

Erst die Untersuchung dieser Fragen in unterschiedlichen politischen Randbedingungen kann das Erfahrungsmaterial liefern, das zur Abstimmung übergreifender Kriterien notwendig ist: die meisten der bisher herangezogenen Quellen beziehen sich nämlich entweder auf ausländische Erfahrungen oder auf allgemeine theoretische Annahmen. Die folgenden Berichte sollen durch die Dokumentation von Unterlagen und Erfahrungen eine systematische Auswertung in dieser Richtung vorbereiten und die Strategien staatlicher Curriculumreform damit einer vergleichenden Analyse zugänglich machen.

2. L Ä N D E R B E R I C H T E

2.1 BADEN-WÜRTTEMBERG^{*}

2.1.1 Zum Verfahren der Lehrplanreform in BW stellt das Kultusministerium in Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage fest:

"Die von den Kommissionen entwickelten Lehrplanentwürfe werden durch das Kultusministerium geprüft und für die Erprobung an Versuchsschulen genehmigt. Während der insbesondere unter unterrichtspraktischen Gesichtspunkten erfolgenden Erprobungsphase findet ein Anhörungsverfahren statt, in das interessierte Gruppen der Gesellschaft einbezogen sind. Nach Abschluß der Erprobungs- und Anhörungsphase, in der insbesondere Landeselternbeirat und Landesschulbeirat beteiligt werden, werden die gegebenenfalls überarbeiteten Lehrpläne für die Schulen verbindlich gemacht. Diese Verfahren stellt nach Auffassung der Landesregierung sicher, daß die Vorstellungen der Lehrplankommissionen, der Schulen und interessierter Kreise der Öffentlichkeit jeweils angemessen berücksichtigt werden können."

(Gestaltung von Lehrplänen 1973, 2; inzwischen wurde von der SPD-Fraktion eine neue Anfrage eingebracht, vgl.: Rahmenrichtlinien und Bildungspläne 1974, 200)

Bereits diese Skizze läßt erkennen, daß es in BW gegenwärtig darum geht, das hekömmliche Verfahren der Curriculumreform immanent zu verbessern, beispielsweise durch eine größere Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit (so werden etwa die Mitglieder der Lehrplankommissionen im Amtsblatt veröffentlicht; andererseits ist das Auswahlverfahren nicht so weit formalisiert wie etwa in BY, wie beispielsweise die Kritik von H.BLOßS 1973, 372 f. zeigt). Allerdings wird auch an einer "mittelfristigen Konzeption" für das Verfahren der Lehrplanreform gearbeitet:

"Dabei wird auch geprüft, auf welche Weise den erhöhten Anforderungen nach einer politischen, wissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Legitimation der Lehrplanarbeiten entsprochen werden kann. Die Landesregierung geht hierbei davon aus, daß dem in

^{*} Für zusätzliche Informationen danke ich den Herren Ltd. MR Dr.DETTINGER-KLEMM,Dr.MÜLLER und H.SEBOLD, M.A.

§ 19 SchVOG festgelegten Grundsatz der Verantwortlichkeit der obersten Schulaufsichtsbehörde für die Gestaltung der Bildungspläne und Stundentafeln eine vorrangige Bedeutung zukommt."
(a.a.O., 2)

Aus dieser Absichtserklärung ist noch nicht ablesbar, ob und ggf. wie weit mit einer Verlagerung von tatsächlichen Entscheidungsbefugnissen aus der Schulverwaltung heraus an die einzelne Schule oder verselbständigte Einrichtungen der Curriculumentwicklung gerechnet werden kann (vgl. die Vorschläge in: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b und 1974). Die Stellungnahme, die B.VOGEL für die CDU/CSU-Länder abgegeben hat ((A) Die Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens nicht gefährden! 1973), und ähnliche Äußerungen aus dem Saarland ((A) Mehr Autonomie für die Schule? 1973) und Bayern ((B) K.WESTPHALLEN 1973; (BY) H.MAIER 1973) lassen jedoch kaum durchgreifende Änderungen erwarten (vgl. auch: (HH) 2.5.7). Gegenwärtig jedenfalls stellt sich die Situation wie folgt dar.

2.1.2 Curriculumentwicklung findet an verschiedenen Institutionen und in unterschiedlichen Organisationsmustern nebeneinander statt. Dabei liegen die Entwicklungsschwerpunkte entweder in Lehrplankommissionen herkömmlichen Typs (etwa bei der Reform der gymnasialen Oberstufe), in Modellschulen (z.B. bei den Gesamtschulversuchen) oder in Projekten (so zum Teil bei der Grundschulreform). Eine Koordination dieser unterschiedlichen Aktivitäten und eine Abstimmung der divergierenden strategischen Ansätze zeichnet sich ab seit der Errichtung des "Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation" (IBS) in Stuttgart und seit dem Aufbau seiner lokalen Stützpunkte, der gegenwärtig 14 (demnächst 37) Bildungsberatungsstellen. Damit war folgender Plan verknüpft:

"Die curriculare Entwicklungsarbeit der Modellschulen sollte nach dem Prinzip der 'wissenschaftlichen Vororte' organisiert werden, wobei eine Stelle, z.B. ein Studienseminar, eine Pädagogische Hochschule oder ein Universitätsinstitut, federführend für die curriculare Arbeit in einem Fach wäre und die Modellschulen die dort entwickelten Unterrichtseinheiten, Tests usw. zur Verfügung gestellt bekämen. Die Arbeiten der Fachkommissionen der einzelnen Modellschulen würden dabei vom wissenschaftlichen Vorort koordiniert werden. Dem IBS wäre in diesem System die Funktion der Dokumentation und Weitergabe dieser Arbeiten zugefallen."
(R.H.WEISS 1973, 31; vgl. zu ähnlichen Vorstellungen bei der Reform der Sekundarstufe II in NW unten 2.8.2.)

Dieser Plan wurde im Juni 1971 von Vertretern der Versuchsschulen mit folgender Begründung abgelehnt:

"Fachspezifische 'wissenschaftlich Vororte' bedeuten:

1. von vorneherein eine fachspezifische Einengung der Curriculumentwicklung und damit die Gefahr, Lehrpläne im herkömmlichen Sinne anstelle von Curricula zu entwickeln;
 2. eine Degradierung der Lehrer zu Unterrichtsingenieuren und Evaluatoren;
 3. aufgrund des Fehlens einer genügend großen Zahl von Wissenschaftlern in Baden-Württemberg, die für Curriculumentwicklung kompetent sind, eine Provinzialisierung der Curriculumrevision."
- (Curriculumentwicklung in Baden-Württemberg 1972, 65)

Immerhin ist es zu einer Koordination der Entwicklungsarbeit durch einen "Arbeitskreis Modellschulen" gekommen, an dessen Sitzungen auch Vertreter des IBS teilnehmen. Dort wurde beschlossen, diese Form dezentraler Curriculumentwicklung, bei der für ein Projekt an einer bestimmten Modellschule Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker, Lehrer und die Schulverwaltung zusammenwirken, an folgendes Entscheidungsverfahren anzubinden:

- unter der Leitung eines Wissenschaftlers wird in Verbindung mit Lehrern der Modellschule ein Forschungs- und Entwicklungsdesign mit genauem Arbeits-, Zeit- und Kostenplan erarbeitet;
- das Kultusministerium prüft die Vorlage und bewilligt bei einem positiven Prüfungsbescheid die erforderlichen Mittel in jährlichem Turnus;
- das Curriculumprojekt wird unter der Verantwortung eines wissenschaftlichen Projektleiters von einer Projektgruppe ausgearbeitet und einer ersten Erprobung unterzogen;
- die Arbeitsergebnisse werden in Form eines Projektberichts dem Kultusministerium vorgelegt;
- die Arbeitsergebnisse werden vom Kultusministerium (z.B. durch das IBS) überprüft;
- bei einer positiven Bewertung wird das Produkt des Curriculumprojektes zur weiteren Erprobung an Modell- und Versuchsschulen freigegeben.

(Mitteilung des Kultusministeriums vom 26.1.1974)

Dieses Verfahren läßt eine starke Zentralisierung der Entscheidungsorganisation erkennen, die zudem nur begrenzte Handlungsräume selbst für die experimentelle Entwicklungsarbeit eröffnet.

2.1.3 1972 wurden dreizehn Projektgruppen ins Leben gerufen, in denen Mitarbeiter aus den Studienseminaren, den Pädagogischen Hochschulen, den Universitäten und den Modellschulen gemeinsam Teil-Curricula für verschiedene Fachbereiche entwickeln sollen (Mitteilung des Kultusministeriums vom 21.2.1972). Unklar ist jedoch die Beziehung dieser Entwicklungsgruppen zu anderen Einrichtungen, beispielsweise zu den Bildungsberatungsstellen, die teilweise Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung übernehmen (s. unten 2.1.5) und sich als Keimzellen fest institutionalisierter Curriculumentwicklung anbieten; gegenwärtig sind sie aber fast ausschließlich psychologisch orientiert, während die didaktische Kompetenz am IBS konzentriert wurde.

Unabhängig von diesen Ansätzen zu einer Projektstrategie arbeiten auch weiterhin - wie etwa in RP (s. unten 2.9.3) - "Fachdidaktische Kommissionen" an übergreifenden Lehrplänen, so z.B. seit 1973 für die Orientierungsstufe. Mischformen finden sich im Grundschulbereich, wo die Kommissionen über hauptamtliche Mitarbeiter verfügen.

2.1.4 Wie auf spezifische Bedürfnisse (z.B. aktuelle politische Themen) hin Teile von Lehrplänen reformiert werden, zeigt das Beispiel "Umweltschutz".

Mit einem Erlaß hat das Kultusministerium die Perspektive umrissen und in einer tabellarischen Übersicht mögliche Ansatzpunkte in den geltenden Plänen hervorgehoben (vgl.: Behandlung des Umweltschutzes im Unterricht 1973). Vom IBS wurden Materialien und Lernziele in einem Arbeitspapier zusammengestellt und durch eine didaktische Strukturanalyse sowie knappe Gliederungsvorschläge für drei Unterrichtsprojekte ergänzt. Diese Projekte waren im Rahmen der Lehrerfortbildung auf einer Tagung erarbeitet worden (vgl.: Materialien für die Behandlung umweltbezogener Themen ... 1973). Das Oberschulamt Südbaden - das wie die drei übrigen Oberschulämter für die Lehrerfortbildung verantwortlich zeichnet (vgl. zum Aufbau der Lehrerfortbildung: Strukturmodell für die Lehrerbildung ... 1967) - gab ergänzend Unterlagen zur fachlichen Information für den Lehrer mit zusätzlichen didaktischen Hinweisen heraus (vgl.: Umweltschutz als Gegenstand und Aufgabe des Unterrichts 1973).

Dieses Verfahren eines ad-hoc organisierten Zusammenwirkens verschiedener Stellen dürfte nicht nur in BW immer noch für einen beträchtlichen Anteil der Curriculumreform charakteristisch sein. Es offenbart eine erstaunliche Flexibilität des Systems, wenn auch die Qua-

lität der Produkte nicht sehr hoch ist. Insofern fehlt es an einer ständigen Organisation schulnah verfügbarer Unterstützung, die zudem auch die Übersetzung solcher Vorschläge in den alltäglichen Unterricht verbessern könnte (s. auch unten 2.1.9).

2.1.5 Die entscheidende Größe ist vor diesem Hintergrund offenkundig das IBS mit seinen 90 Mitarbeitern sowie weiteren 30 Psychologen und 28 nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern in den örtlichen Filialen. Es wurde 1970 als weisungsabhängiges Institut des Kultusministeriums eingerichtet und ist außer für die Dokumentation und Information (und seit 1971 die Entwicklungsarbeit) vor allem für die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen zuständig.

Nach dem Selbstverständnis der Projektgruppe "Wissenschaftliche Begleitung von Modellschulen" im IBS umfaßt diese Aufgabe zwei Bereiche, nämlich

- " - wissenschaftliche Begleitung als empirische Effizienzüberprüfung von Lernzielen, Lerninhalten und Lernorganisationen und
- wissenschaftliche Begleitung als Beratung der Modellschulen."

(R.H.WEISS 1972, 3)

Zum zweiten Aspekt zählt vor allem die "psychologische Beratung":

"Mitarbeit bei der Durchführung der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen (Einzugsgebiets-, Eingangs- und Verlaufsuntersuchungen); Beteiligung an allgemeinen Lehrerkonferenzen und Fachlehrerkonferenzen zur Curriculumplanung und -revision; Beratung zur Verbesserung der Leistungsmessung bei Problemen der Unterrichtsdifferenzierung und anderen pädagogisch-didaktischen Maßnahmen."

(A.a.O., 29)

Soweit es sich dabei um Fragen der inhaltlichen Curriculumplanung handelt, sind die Fachreferenten im IBS zuständig, die dort eine Arbeitsgruppe für curriculare Fragen bilden und auf diese Weise auch eine fachübergreifende Koordination sichern sollen. Die Zusammenarbeit mit den Versuchsschulen wird ebenfalls personell abgestimmt:

"Kontaktpersonen in den Schulen (je ein Lehrer) wurden zur Sicherung eines reibungslosen Informationsflusses ernannt. Regelmäßige Rundschreiben an die Modellschulen, Bildungsberatungsstellen und Planungsgruppenvorsitzenden informieren über die geplanten

ten Untersuchungen und Maßnahmen des IBS im Bereich der wissenschaftlichen Begleitung."
(A.a.O., 32)

2.1.6 Während also für die Entwicklung und Erprobung von Curricula in konventionellem Rahmen eine hinreichende wissenschaftlich-technische Infrastruktur vorhanden ist, fehlt ein vergleichbares Netz von Einrichtungen für ihre Verbreitung und Einführung in Normalschulen. Bisher muß für diese Aufgaben auf die traditionelle Lehrerfortbildung zurückgegriffen werden, die noch nach dem üblichen Kurssystem arbeitet, auch wenn Versuche mit mehr werkstattähnlichen Arbeitsformen unternommen werden, die sich als Vorstufe zu einer Beteiligung von Lehrern an curricularer Entwicklungsarbeit verstehen (vgl. z.B.: I.BARTSCH 1971; ähnliche Ansätze werden in der zweiten Phase mit der geplanten Eingliederung der Studienseminare in der Gesamthochschulbereich möglich; vgl. zu den Reformüberlegungen auch: W.WÖLFING 1972, 71 ff.). Den Stellenwert und die Strategie der Lehrerfortbildung, die im wesentlichen von den gegenwärtig zwei (ab 1976 drei) Akademien in Calw, Comburg und Donaueschingen getragen wird, verdeutlicht folgende Stellungnahme aus der Abteilung Lehrerbildung des Kultusministeriums:

"Der Jahresplan für die Lehrerfortbildung für das Kalenderjahr 1974 zeigt, daß die Maßnahmen der Lehrerfortbildung schwerpunkthaft auf die Vorbereitung und Begleitung der Reformmaßnahmen in der Schule ausgerichtet sind. Da für zentrale Maßnahmen bisher nur die beiden Akademien Calw und Comburg zur Verfügung stehen, müssen die Kapazitäten dieser Institutionen vor allem für Multiplikatoren bereitgestellt werden. Die Multiplikatoren sollen dann insbesondere die bei den Akademie-Lehrgängen gewonnenen neuen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Lösungsansätze in regionalen Fortbildungsveranstaltungen einer möglichst großen Zahl von Lehrern weitervermitteln." (M.KÖNIG 1973, 6; vgl. das ähnliche Modell in BY, unten 2.2.8)

Allerdings nimmt unter Lehrern die Unzufriedenheit mit der Rolle von "Konsumenten" fertiger Curricula zu, wie sich beispielsweise bei einer Tagung des Philologenverbandes zur Oberstufenreform zeigte; dort wurde berichtet

"... über Probleme der Oberstufenreform in Nordrhein-Westfalen und Bayern. Der Akzent lag hierbei auf der Frage, wie in diesen Ländern Lehrer am Prozeß der

Reform beteiligt werden; in welcher Weise sie an der Gestaltung der curricularen Entwicklung mitwirken und wie sie über deren Fortschritte informiert werden. Mit Nachdruck wurde für Baden-Württemberg eine praxisnahe Curriculum-Entwicklung gefordert, an der eine möglichst große Zahl von Lehrern zu beteiligen sei ..."

(Südkurier vom 8.11.1973; eine ähnliche Tendenz zeigt die Resolution einer Tagung in Bad Boll; Lehrer und Curriculum 1974, 200)

2.1.7 Die hier angesprochene Reform der Sekundarstufe II soll 1976 in allen Gymnasien eingeführt sein. Die neuen Curricula, die gegenwärtig in ihrer zweiten Fassung zur Erprobung und Diskussion anstehen, werden nach nochmaliger Überarbeitung 1975 in endgültiger Form vorliegen. Sie wurden seit 1971 in 18 (inzwischen 24) Kommissionen mit fast 230 Mitarbeitern entwickelt, und im Sommer 1972 ausgewählten Versuchsschulen zur Erprobung und 1973 auch den übrigen Gymnasien zur Stellungnahme übersandt. Inhaltlich sind die fachbezogenen, bewußt nur hektographierten "Materialien zu einem Lehrplan (Curriculum)" (1973) unterschiedlich aufgebaut (vgl. zu den Plänen für Gesellschaftskunde (Grundkurs) und für Sozialkunde/Politik: (A) H.KLATT 1974, 60 ff.).

Gemeinsam ist ihnen die Abkehr von den Stoffplänen herkömmlichen Stils zu einer "Anordnung inhaltlich bestimmter Lernvorgänge im Hinblick auf bestimmte Lernziele" (Einführung zu den Materialien ... 1973, 2). Lediglich unter diesem Aspekt greift man auch auf den Begriff 'Curriculum' zurück, während das Entwicklungsverfahren selbst herkömmlichem Muster entspricht:

"Bei der Bearbeitung der vorliegenden 'Materialien zu einem Lehrplan (Curriculum)' konnte die von den meisten Modellen zur Legitimierung von Curricula geforderte Vorarbeit, nämlich die Untersuchung gegenwärtiger und zukünftiger Situationen im Leben des Heranwachsenden, nur in Ansätzen geleistet werden. ... Deshalb gingen die Kommissionen im allgemeinen davon aus, Inhalte der bestehenden Stoffpläne und Richtlinien kritisch zu analysieren und entsprechend dem Stand der didaktischen Diskussion in den einzelnen Fachbereichen zu überarbeiten." (A.a.O., 3)

Während sich die Strategie an der Konzeption S.B. ROBINSONs ((A) 1971) orientiert, erfolgt die Curriculum-Konstruktion, insbesondere die "Differenzierung der Lernziele ... in Anlehnung an die Taxonomie von Benjamin S. Bloom" (a.a.O., 4), auch wenn sie für die verschiedenen

Fächer modifiziert wurde, um der jeweiligen "Sachstruktur" gerecht zu werden.

Besondere Schwierigkeiten zeigten sich bei der "Verbindung von allgemeinen Lernzielen, die von der Psychologie formuliert wurden, mit den Sachstrukturen und Problem-bereichen der Fächer" (ebda.). Wohl auch, um an dieser offenen Stelle keine Risiken einzugehen, hat man neben den Lernzielen auch die Inhalte verbindlich vorgeschrieben. Allerdings handelt es sich häufig um allgemeine Konzepte (Mobilität, Rolle, Status; Marktformen, Wirtschaftskreislauf; Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit, Staatstheorien), die an "alternative(n) Problemthemen" (z.B. Bildungspolitik, Strukturwandel der Familie in der modernen Massengesellschaft, Massenmedien) didaktisch konkretisiert werden können (vgl.: Materialien ... Sozialkunde (Politik) 1973, 3 ff.).

Viele der Materialien sind in Stichwortform als Tabellen dargestellt, und zwar mit den Spalten: Lernziele, Lerninhalte, Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und/oder zu Lernzielkontrollen (so z.B. die Pläne für Physik, Musik und Geographie). Im Gegensatz etwa zu den hessischen Rahmenrichtlinien fehlen jedoch Kommentare zum didaktischen, fachwissenschaftlichen und curriculumtheoretischen Begründungszusammenhang. Die didaktische Lücke dürften die "Handreichungen", die von den Lehrplankommissionen in der nächsten Arbeitsphase auf Grund von praktischen Erfahrungen erarbeitet werden sollen, schließen. Die bildungstheoretischen Prämissen sind jedoch lediglich im Schulversuch für das Fach Religionslehre (Kepler-Gymnasium Freiburg) offengelegt worden (vgl. G.BIEMER/D.BENNER 1973).

2.1.8 Im Vergleich zu den Plänen für die Sekundarstufe II wirken die "Vorläufigen Arbeitsanweisungen für den Deutschunterricht in den Grundschulen Baden-Württembergs" (aufgenommen in: Arbeitsanweisungen ... 1973, D 3) konzeptuell fundierter und zugleich verständlicher, da sie den theoretischen Hintergrund ausführlich darstellen und oft auch einzelne Maßnahmen begründen. Zudem sind sie in dieser Form einer Kritik eher zugänglich. Der Entwurf dieses Plans sei hier kurz skizziert, um seinen andersartigen Aufbau zu verdeutlichen. (vgl. auch G.ROEMER 1974, 17 ff.).

Ausgegangen wird von einer Klärung der eigenen Position in fachwissenschaftlicher und politischer Hinsicht (a.a.O., D 3, 1.1 und 1.2), von der her "Aufgabenbereiche" für den Deutschunterricht beschrieben und erläutert werden (a.a.O., 1.3). Dieser grundsätzliche Teil

ist besonders deshalb wichtig, weil in BW - anders als etwa in HH, s. unten 2.5.3 - kein allgemeiner Bezugsrahmen und keine allgemeine Lernziele vorgegeben sind (s. allerdings für den Gesamtschulversuch: Allgemeine Lernziele des Arbeitskreises Modellschulen 1973).

Es folgen Hinweise auf die sprachlichen Voraussetzungen beim Schulanfänger (a.a.O., 1.4) und auf mögliche Mängel der Sprachfähigkeit (a.a.O., 1.5). Anschließend werden die fünf Lernbereiche einzeln aufgeschlüsselt und durch Richt- und Grobziele näher beschrieben. Erst dann folgt eine jahrgangsbezogene Durchgliederung, wobei den Grobzielen Feinziele, Inhalte und Handlungsformen tabellarisch zugeordnet werden.

Probleme dieser Darstellungsform liegen zum einen in der fehlenden didaktischen Kommentierung auf dieser dritten Ebene; zum zweiten in der wenig hilfreichen Abgrenzung der drei Dimensionen: Ziel, Inhalt, Handlungsform, da häufig derselbe Sachverhalt lediglich in drei unterschiedlichen Formulierungen auftaucht; schließlich in der durchgängigen Operationalisierung aller Ziele bis auf diese dritte Ebene. Hier wirkt sich nachteilig aus, daß die Kommission gehalten war, das für den Mathematikunterricht entwickelte Schema beizubehalten (a.a.O., D 4.2). Flexibler ist in dieser Hinsicht der Plan für den Kunstunterricht (a.a.O., D 9), der in die Rubriken: Umwelt, Fachliche Intentionen, Ästhetische Objekte und Motivbeispiele, gegliedert und auf einem mittleren Abstraktionsniveau beschrieben ist. (zum curricularen und inhaltlichen Aufbau des Planes vgl.: H.BURKHARDT 1974, 1 ff.; einen anderen Versuch, die Ansprüche von Planung und Offenheit miteinander auszugleichen, stellt der Plan für Verkehrserziehung dar, vgl.: K.E.REINHARDT 1972, 193 ff.).

Der Unterschied zu den Entwürfen für die Sekundarstufe II wird an einem weiteren Merkmal, nämlich an der Publikation als Loseblattsammlung deutlich. (ebenso in BE, HH, s. unten 2.5.4, und NW, s. unten 2.8.8). So ist es (a) möglich, den Bildungsplan von 1958 schrittweise außer Kraft zu setzen, soweit jeweils neue Pläne fertiggestellt sind; zum anderen ist (b) eine fortlaufende Überarbeitung und damit auch eine ständige Auswertung der praktischen Erfahrungen realisierbar.

2.1.9 Zum Ablauf des Entwicklungs- und Entscheidungsverfahrens heißt es im Vorwort zu der 1. Lieferung der neuen Richtlinien (a.a.O., B 2, 3):

- "1. Bildung einer Leitgruppe der an der Grundschule mitwirkenden Behörden, Institutionen und Verbände; Veröffentlichung der Namen der Mitglieder.
2. Benennung der Kommission für die einzelnen Projekte unter Mitwirkung der Leitgruppe und Veröffentlichung der Namen der Kommissionsmitglieder.
3. Veröffentlichung der von den Kommissionen erarbeiteten Entwürfe, Erprobung in Schulversuchen, Erarbeitung von Unterrichtsmodellen.
4. Auswertung der Ergebnisse, Vorbereitung der Lehrer auf die neuen Aufgaben durch Information, Diskussion und Erprobung im Rahmen der Lehrerfortbildung.
5. Schlußfassung der so erarbeiteten Teile der Arbeitsanweisungen und Inkraftsetzen durch Veröffentlichung im Amtsblatt.
6. Ständige Überprüfung und Aktualisierung der Arbeitsanweisungen durch die dauernde Rückkopplung mit der schulpraktischen Erfahrung."

Man darf gespannt sein, in welchem organisatorischen Rahmen und mit welcher Unterstützung die Aufgaben der 6. Phase erfüllt werden, der für den Erfolg einer solchen Reform zweifellos große Bedeutung zukommt (vgl. auch: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 133 f.). Gegenwärtig befindet sich die Reform in der dritten Phase, wobei mit der Auswahl und Vorbereitung sog. "Fachberater für die 3. Phase" der Übergang in die Breite eingeleitet wird.

Gedacht ist vorläufig an je 35 Fachberater für die Fächer Deutsch und Sachkunde, die - analog den Mathematik-Multiplikatoren - für die Lehrerfortbildung in ihrem Bezirk verantwortlich sein sollen. Diese Gruppe wird unabhängig von den Fachberatern für die 2. Phase aufgebaut, womit die Chance vergeben scheint, ausreichend entlastete und besser qualifizierte Mitarbeiter zu gewinnen. Mit einem solchen Stamm von Beratern auf der örtlichen Ebene - der dann in einem bestimmten zeitlichen Rhythmus wechseln könnte - wäre es eher möglich geworden, auch Teile der Entwicklungsarbeit zu dezentralisieren, indem man die Berater - etwa an den Bildungsberatungsstellen - institutionell zusammengefaßt und durch delegierte Mitarbeiter des IBS verstärkt hätte. Ein weiterer Schritt könnte die Zusammenfassung solcher Gruppen mit den Seminaren für die Gymnasiallehrerausbildung sein, so daß sich auch die technischen Voraussetzungen verbessern ließen und zudem eine gewisse Spezialisierung möglich würde (in dieser Richtung plant etwa SH, s. unten 2.11.2).

Unter solchen Bedingungen könnten dann auch die geplanten "Beispielschulen" eine qualifizierte Arbeit leisten und eine größere Breitenwirkung erzielen, als dies bei der gegenwärtigen Streuung von Aufgaben und Entlastungen möglich scheint (vgl. zur wissenschaftlichen Begleitung des Grundschulversuchs: Testplanung ... 1972, 3 ff.).

2.2 BAYERN^{*}

2.2.1 Entscheidungszentrum der bayerischen Curriculumreform ist das Kultusministerium, während die Entwicklung der Entwicklungsarbeit im "Staatsinstitut für Schulpädagogik" (ISP) konzentriert ist.

Das ISP nahm seine Arbeit im Herbst 1971 als Umgründung des damaligen "Staatsinstituts für Gymnasialpädagogik" mit folgenden Aufgaben auf:

- " - die Reform der Lehrpläne
 - die pädagogische und wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen
 - die inhaltliche Planung der Lehrerfortbildung."
- (§2 der Gründungsverordnung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 6.8.1971. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik o.J., 3; vgl. auch: M.BÖRNER 1974, 50 ff.)

Damit sind die drei wichtigsten Stränge inhaltlicher Schulreform (Lehrplanentwicklung, Schulversuche, Lehrerfortbildung) in einer Institution zusammengefaßt (vgl. die Übersicht bei: K.LANIG 1971, 12 f.).

Das Institut - mit gegenwärtig über 50 wissenschaftlichen Mitarbeitern - untersteht unmittelbar dem Ministerium und ist im "Zentrum für Bildungsforschung" untergebracht, um die Zusammenarbeit mit den anderen an Bildungsforschung und Bildungsplanung beteiligten Einrichtungen zu verbessern. Das ISP gliedert sich in vier schularbezogene Abteilungen, in denen Referenten für die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche zuständig sind. Projekte wie die Einführung der Orientierungsstufe werden allerdings kooperativ durchgeführt. Daneben gibt es eine Abteilung "Allgemeine Wissenschaften":

"Hier sind Soziologen, Psychologen, Erziehungswissenschaftler, aber auch Lehrer vertreten, die für die anderen Abteilungen die Ergebnisse der pädagogischen Forschung aufarbeiten. In dieser Abteilung werden die all-

^{*}Für zusätzliche Informationen danke ich den Herren Dr.LANIG (†) und Dr.WESTPHALEN.

gemeinen Grundlagen für die Lehrplanarbeit definiert, Schulversuche wissenschaftlich begleitet und die inhaltliche Planung der Lehrerfortbildung koordiniert." (Staatsinstitut für Schulpädagogik o.J., 4)

2.2.2 Diese Abteilung hat auch das unter dem Begriff "Curricularer Lehrplan" (CuLP) bekanntgewordene Konzept der neuen Richtlinien entwickelt (vgl.: Curriculumarbeit in Bayern - eine Zwischenbilanz 1971, insbes. 17 ff.):

"Curricularer Lehrplan heißt ein Lehrplan, der nach curricularen Grundsätzen gestaltet ist. Er umfaßt in vier Kategorien konkrete Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen, verzichtet aber auf verbindliche Festlegung von Feinzielen ..."

(K.WESTPHALEN 1973, 42)

Im CuLP sind die Richt- und Grobziele für alle Lehrer verbindlich vorgeschrieben, ebenso die Lerninhalte, sofern nicht Alternativen angeboten werden. Der Begriff des "Inhalts" wird dabei nicht einheitlich verwendet: teils bezeichnet er Materialien, auf die sich der Unterricht beziehen soll ("Glossen, Kommentare, Leitartikel"), teils meint er die inhaltliche Komponente didaktischer Intentionen ("Bedeutung von Argument, Zitat, Dokument in einer Diskussion"; beide Beispiele finden sich im Deutsch-Lehrplan für die Kollegstufe, vgl.: Kollegstufe am Gymnasium 1972, 66 f., 2.3 und 1.6; bei K.WESTPHALEN (1973, 18) heißt es sogar einmal: "Aktuelle Lerninhalte wären demnach gewisse Dispositionen ..."). Die Hinweise auf Verfahren und Lernzielkontrollen verstehen sich lediglich als Empfehlungen (vgl.: I.SCHÄFER 1972, 81).

2.2.3 Zur Klassifizierung von Lernzielen hat das ISP eine eigene Taxonomie mit 4 Kategorien entwickelt, von denen die erst bis dritte dem kognitiven Bereich, die zweite (zusätzlich) dem psycho-motorischen und die vierte dem affektiven Bereich zugerechnet wird (vgl. K.WESTPHALEN 1973, 43 ff.):

- Wissen
 - flüchtiger Einblick ("aus einer ersten Begegnung mit dem Wissensgebiet")
 - systematischer Überblick ("Einblick in mehrere Teilbereiche")
 - genau Kenntnis ("zusätzlich detailliertes Wissen und einen Grad gedächtnismäßiger Verankerung, der zu einer zutreffenden Beschreibung befähigt")
 - Vertrautheit ("erweiterte und vertiefte Kenntnisse und über diese geläufig verfügen")

- Können

Fähigkeit ("Können, das zum Vollzug einer Tätigkeit notwendig ist")
 Fertigkeit ("durch reichliche Übung eingeschliffenes, sicheres, fast müheloses Können")
 Beherrschung ("sehr hohe(r) Grad von Können")

- Erkennen

Bewußtsein ("Vorstufe des Erkennens, die zum Weiterdenken anregt")
 Einsicht ("grundlegende Anschauung ... wenn ein Problem eingehend erörtert und einer Lösung zugeführt worden ist")
 Verständnis ("Ordnung von Einsichten und ihre weitere Verarbeitung zu einem begründeten Urteil")

- Werten

Bereitschaft ("wenn Werte anerkannt und als persönliche Ziele gesetzt werden")
 Freude bzw. Interesse.

Die Problematik derartiger Schemata, insbesondere die Gefahr ihrer unreflektierten Verwendung, ist vielfach erörtert worden (vgl. etwa: (A) H.RUMPF 1971a, 54 ff.; s. auch SH, 2.4.9) und dürfte auch den Verfassern bewußt gewesen sein. Dennoch wird man auch Ordnungshilfen dieser Art nicht verzichten können. Auch ist das vorliegende Raster durch den Verzicht auf eine zu weitgehende Differenzierung handlich genug, um bei der Entwicklungsarbeit und ihrer Überprüfung als Orientierung zu dienen.

Schwierigkeiten zeigen sich jedoch beim bisherigen Einsatz. So wird der Wert derartiger theoretischer Vorarbeit fragwürdig, wenn beispielsweise der demselben Band angehängte Katalog "Allgemeine Arbeitstechniken der Kollegstufe" (a.a.O., 59 ff.) nur die Unterkategorie "Fähigkeit" aufnimmt. Ein theoretischer Mangel des Vorschlags liegt zudem - wie bei den meisten Schemata dieser Art - in der Trennung der verschiedenen psychologischen Dimensionen, insbesondere in der Abtrennung und Randstellung des affektiven "Bereichs". Auch wenn es richtig ist, daß affektive Lernziele "nur begrenzt überprüfbar sind" (was aber auch für komplexere kognitive und psychomotorische Leistungen gilt), überrascht doch das zweite Argument für eine Zurückhaltung in dieser Dimension:

"Da es selbstverständlich ist, daß der Unterricht Freude und Interesse am Projekt oder Fach wecken soll, werden solche Lernziele im Curricularen Lehrplan nicht eigens erwähnt."
 (A.a.O., 48)

Dies dürfte eine folgenreiche Fehleinschätzung der Schullwirklichkeit sein, tendieren doch Lehr- und Unterrichtsplaner gemeinhin sowieso dazu, affektives und soziales Lernen aus der Kodifikation ihrer Vorstellungen zu verdrängen (vgl. demgegenüber: (HH) Allgemeine Lernziele 1972).

Von den vier Lernzielebenen: Leit-, Richt-, Grob- und Feinziele, werden in den Lehrplänen nur die mittleren beiden ausgewiesen (und verbindlich gemacht; s. 2.2.2). Den Grad der Konkretisierung verdeutlichen die folgenden Beispiele (a.a.O., 49):

- Richtziele:

"Fähigkeit, zwischen Fakten und Meinungen unterscheiden zu können", "Einsicht in Raumstrukturen", "Bereitschaft, eine bewußte Wahl unter möglichen Werten zu treffen";

- Grobziele:

"Kenntnis römischer Anschauungen vom Wesen des Staates und seiner Grundformen", "Fähigkeit, Aufgaben des Umweltschutzes als soziale Verpflichtung zu erkennen", "Einsicht, daß auf schwingende Systeme nur unter bestimmten Bedingungen Energie übertragen werden kann", "Gesetzliche und vertragliche Rechte und Pflichten eines Arbeitnehmers wissen und erklären können".

Die Operationalisierung von Lernzielen durch Verhaltensziele und ein darauf abgestimmtes didaktisches Arrangement wird dem Lehrer überlassen (aber als geeignete Form der didaktischen Konkretisierung durchaus gefordert, wenn auch die Aussagen zu diesem Punkt unscharf sind; vgl. etwa: I.SCHÄFER 1972, 80; K.WESTPHALEN 1973, 16 f.).

2.2.4 Zur Unterstützung der Lehrer bei dieser Aufgabe werden in der Erprobung der CuLP-Entwürfe Unterrichtsmodelle erarbeitet, die als Illustrationen den überarbeiteten Auflagen der Lehrpläne beigegeben werden sollen. Als eine Ausarbeitung auf der mittleren Ebene und zur Vermittlung zwischen Lehrplänen und einzelnen Unterrichtsmodellen werden fachgebundene Handreichungen veröffentlicht. Diese enthalten - lediglich als Angebot oder Empfehlung - :

- methodische Erläuterungen,
- Literaturhinweise für Lehrer und Schüler,
- Unterrichtsmaterialien und Quellen,
- Vorschläge zur zeitlichen Planung des CuLP,
- konkrete Vorschläge zur Lernzielkontrolle.
(K.WESTPHALEN 1973, 55; vgl. auch den Band: Kollegsstufe am Gymnasium 1972, 33 ff.)

Der Lehrplan beschränkt sich mithin auf die nötigsten Angaben, wie sich am Beispiel des Leistungskurses Griechisch für die Kollegstufe zeigen läßt (in: Kollegstufe am Gymnasium 1972, 137 ff.; anders z.T. die Pläne für Politische Bildung: a.a.O., 218 ff.).

Auf den ersten 1 1/2 Seiten werden die Organisation des Kurses (vier verbindliche Rahmenthemen mit internen Wahlmöglichkeiten), die Planung von Unterrichtsprojekten und die Rolle des Kursleiters im Unterricht dargestellt. Es folgen ein "Curriculum in Sequenzform", in dem zum jeweiligen Thema und "didaktischen Ziel" eine Abfolge von Texten als sinnvolle Gliederung von "Projekten" zusammengestellt sind (a.a.O., 139 ff.), und - als Alternative - "Curricula in Aggregatform", in denen Texte und Themen lediglich in einer groben Gliederung zur freien Auswahl angeboten werden (a.a.O., 142). Ergänzt werden diese stichwortartigen Übersichten durch knappe "Handreichungen für den Latein- und Griechischunterricht" (a.a.O., 147 ff.), in denen Hinweise zur Anwendung der Lehrpläne, zur Leistungsmessung und zum Arbeitsstil gegeben werden. Als eine Art didaktischer Kommentar wurde ein Sammelband zur "Kollegstufenarbeit in den Alten Sprachen" veröffentlicht, der Erfahrungsberichte enthält und vor allem methodische Hinweise gibt (zu Gruppenunterricht u.ä. vgl.: K.BAYER/K.WESTPHALEN 1971).

2.2.5 Bei der Entwicklung der Lehrpläne folgt das ISP einem pragmatischen Verfahren (vgl. zum folgenden: Curriculuarbeit in Bayern - eine Zwischenbilanz 1971, 6 ff.). Ausgangspunkt sind die jeweils vorfindlichen Pläne, die mit Hilfe von Rastern aus den Gesellschafts-, Fach- und Erziehungswissenschaften auf alle (?) durch sie vermittelbaren Qualifikationen hin untersucht werden. Die so gefundenen Lernziele werden konfrontiert mit den Erwartungen der Abnehmer, mit der "veröffentlichten Meinung" (gesellschaftliche Relevanz) und schließlich mit lernpsychologischen Einsichten (didaktische Kontrolle).

Als wesentlich wird dabei die gegenseitige Annäherung allgemeiner und fachbezogener Lernziele in einem sog. "gegenläufigen Verfahren" angesehen:

"Die Überprüfung erfolgt auf einer Art Lernzielprüfstand, wo die fachgebundenen Lernziele auf ihre gesellschaftliche Relevanz und die allgemeinen Lernziele auf ihre Erfüllbarkeit hin untersucht werden." (I.SCHÄFER 1972, 81; vgl. auch RP, unten 2.9.7)

Zu diesem Zweck wurde ein "Katalog fachübergreifender Richtziele" zusammengestellt (vgl. das ähnliche Vorgehen in HH, 2.5.3), der aus einer "kritischen Sichtung

der 'veröffentlichen Meinung' über aktuelle Bildungs- und Erziehungsziele und aus den Überlegungen des ISP zur Lehrplanreform" entstand (Katalog fachübergreifender Lernziele 1972, 1). Ein zusätzliches Korrektiv sieht das Institut in dem Projekt "Findung und Bestätigung von Lernzielen aus der Sicht der Jugend", das auf die Kollegstufe bezogen ist und gleichzeitig als Forschungsprojekt zur Untersuchung der Möglichkeiten einer stärkeren Beteiligung von Betroffenen an der Curriculumreform durchgeführt wird (vgl. auch: HE, 2.6.8). Damit stellt sich die Frage nach der gegenwärtigen Organisation der Entwicklungsarbeit.

2.2.6 Den Auftrag zu bestimmten Vorhaben erteilt das Kultusministerium, das auch die Zwischenergebnisse zur Erprobung und die endgültigen Pläne zur Verbreitung freigibt. Außerdem besteht ein ständiger Kontakt zwischen den jeweils für denselben Bereich verantwortlichen Referenten im ISP und im Ministerium.

Für die Erarbeitung der CuLP werden am ISP "Arbeitskreise" gebildet, deren Plätze in einem formellen Verfahren ausgeschrieben und besetzt werden:

"Die Kriterien der Auswahl sind einmal besondere fachliche Kompetenz, die Kenntnis curricularer Fragestellungen und die Fähigkeit zur Teamarbeit, zum anderen der Schultyp, die geographische Lage und die soziale Struktur der Schule. Jeweils nach einem Jahr wird ein Drittel der Mitglieder ersetzt ..."
(Staatsinstitut für Schulpädagogik o.J., 7)

Auf diese Weise sind gegenwärtig etwa 400 Lehrer, Fachwissenschaftler und Didaktiker an der Entwicklungsarbeit unmittelbar beteiligt. Die Arbeitskreise (mit in der Regel 6 - 10 Mitgliedern) treten alle 4 - 8 Wochen zusammen. Die Lehrer werden für ihre Mitarbeit durch 4 Stunden Deputatserlaß entlastet.

Nach der Genehmigung der Entwürfe durch das Kultusministerium werden sie in Versuchsschulen erprobt; im Kollegstufenversuch sind auf diese Weise 10% aller Schüler an Versuchen beteiligt. Die an der Erprobung beteiligten Lehrer wiederum werden in neuen Arbeitskreisen zusammengefaßt, die die Erfahrungen der Erprobung auswerten, eine Zweitfassung der Pläne erstellen und Handreichungen erarbeiten.

2.2.7 An der wissenschaftlichen Begleitung der Versuche ist neben dem ISP das ebenfalls im "Zentrum für Bildungsforschung" angesiedelte "Staatsinstitut für Bildungsplanung und Bildungsplanung" beteiligt (vgl. allgemein: Bavarian Institute für Educational Planning ...

1971, 94 ff.). Es wurde 1967 mit dem Ziel gegründet, die Voraussetzungen für mehr (vor allem regionale) Chancengleichheit zu untersuchen. Seinem Auftrag und seinem Selbstverständnis nach betreibt es Forschung als Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen:

"... sein Ziel ist die systematische Untersuchung bestimmter Faktoren im Bildungssystem, z.B. die Versorgung mit und das Bedürfnis nach Personen mit unterschiedlichen pädagogischen Qualifikationen, Investitionen in Lehrmittel, Gebäude, Ausstattung, Personal, laufende Unkosten u.a., das sich quantifizieren läßt."

(F.WEINERT/H.SIMONS 1973,475; zitiert nach: (A) Strategies for Innovation in Education 1973, 98)

Insofern wird im Institut auch keine Entwicklungsforschung betrieben, da sich die Projekte auf die Vorbereitung von Reformen beschränken und nicht deren Einleitung und Unterstützung einbeziehen, allenfalls ihre Auswertung wieder übernehmen. Dieses distanzierte Wissenschaftsverständnis steht auch hinter der Beteiligung der "Projektgruppe Schulversuche" an der wissenschaftlichen Beteiligung von Schulversuchen; sie beschränkt sich auf eine Bewährungskontrolle, während das ISP die begleitende Unterstützung der Versuche übernimmt (vgl. zu deren Form: K.LANIG 1972b, 377 ff.). Der Vorzug einer solchen Lösung dürfte in der Minderung von Rollenkonflikten (Engagement vs. Distanz) für die beteiligten Wissenschaftler liegen. Andererseits gibt es gewichtige Bedenken gegen eine Begleitforschung des ersten Typs (vgl. die Diskussion in den Heften 1 und 4/1973 der Zeitschrift für Pädagogik; zur Auflösung dieser Problematik schlägt die Empfehlung der Bildungskommission "Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich" einen zweistufigen Aufbau der Evaluation vor; vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973a A 48 ff.).

2.2.8 Die Verbreitung der Pläne und die Fortbildung der Lehrer erfolgt zunächst einmal über die Beteiligung einer größeren Zahl von Lehrern an der Entwicklungs- und Versuchsarbeit. Auf diese Weise wird ein fester Stamm von Multiplikatoren gewonnen. Im übrigen ist die Fortbildung zweistufig angelegt: die in den Arbeitskreisen mitwirkenden Lehrer und zusätzlich gewonnen Referenten bilden in zentralen Kursen in der Akademie Dillingen Multiplikatoren für die regionale Lehrerfortbildung aus. Diese führen dann ihrerseits auf Bezirksebene mit Unterstützung der dortigen Fortbildungsreferenten die breite

Fortbildung für die allgemeine Einführung in die neuen Lehrpläne durch (vgl.: Staatsinstitut für Schulpädagogik o.J., 9 f.).

Eine neuerliche Revision von Lehrplänen müßte nach dem vorgeschlagenen Modell (vgl. K.WESTPHALEN 1972, 49) in demselben Verfahren erfolgen, d.h. durch die wiederholte Bildung von Arbeitskreisen am ISP. Was in diesem weitgehend einlinigen "centre-periphery-model" - ähnlich wie in BW, s. 2.1.9 - offensichtlich fehlt, ist eine schulnahe, institutionell gestützte Förderung der ständigen Ausarbeitung und Fortentwicklung curricularer Pläne, die vor allem eine qualifizierte situationsbezogene Umarbeitung der Vorgaben erlaubt. Ähnlich wie in Schweden ist in BY die staatliche Unterstützung auf die Entwicklung der Lehrpläne konzentriert, auf die dann auch die anderen Elemente der Reformstrategie (Fortbildung, wissenschaftliche Begleitung, Beteiligung der Lehrer) bezogen werden (diese Orientierung wird ausdrücklich bejaht von K.WESTPHALEN 1973, 13, allerdings relativiert bei K.WESTPHALEN 1974, 52 f.); demgegenüber fehlt eine dezentralisierte wissenschaftlich- technische Infrastruktur (regionale oder lokale Pädagogische Zentren; vgl. dazu die Ansätze vor allem in HE, 2.6.6 und NW, 2.8.2). In Skandinavien ist dieses Defizit bereits erkannt worden und wird - wie schon früher in den angelsächsischen Ländern - zunehmend ausgeglichen (vgl.: (A) H.BAUERSFELD/H.BRÜGELMANN 1972, 61 ff.).

Einen Schritt in dieser Richtung, der aber wohl Ausnahme bleiben dürfte ("ohne Zweifel sehr kostspielig"), stellt die Vergabe der Entwicklung von Curricula für das Fach Physik/Chemie (Orientierungsstufe) an eine Arbeitsgruppe der Koopertiven Gesamtschule Marktoberdorf dar:

"Unterstützt durch spürbare Stundenentlastung, arbeiten Gymnasial-, Haupt- und Realschullehrer an der Entwicklung und Erprobung eines Fachcurriculum. Sie werden dabei von Psychologen im Zentrum für Bildungsforschung München beraten, entwerfen lernzielorientierte Tests, die ... Brauchbarkeit und Wirksamkeit des Curriculum ... überprüfen sollen, werten diese mit Hilfe einer EDV-Anlage ... aus und verbessern (optimieren) damit in mehreren Durchgängen das Curriculum. Das ISP ist mit der wissenschaftlichen Kontrolle dieser Arbeiten beauftragt. Deshalb wurde ein Arbeitskreis eingerichtet, in dem neben Vertretern der Arbeitsgruppe noch Schulpraktiker, Fachdidaktiker und ein Repräsentant der Hochschule sitzen. Dieser Arbeitskreis diskutiert die Curriculumvorschläge der Arbeitsgruppe und versucht sie durch

wissenschaftliche Argumentation zu verbessern. Daneben finden in Marktoberdorf sog. Theorietage statt, in denen das ISP die Entwicklungsgruppe über neue Erkenntnisse der Curriculumforschung informiert." (K.WESTPHALEN 1973, 20 f.; vgl. dazu das "flying workshop"-Modell in (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 A 100 ff. und (HE) P.BONN 1974, 59 ff.)

Bei der Verbreitung der so entwickelten Curriculum-Einheiten tauchen dann allerdings dieselben Schwierigkeiten auf wie bei zentral am ISP konzipierten Plänen - solange solche Curriculum-Werkstätten vereinzelt bleiben.

2.2.9 Eine Reihe von Einrichtungen sind in den letzten Jahren im Bereich der Bildungstechnologie geschaffen worden (vgl.: Einführung der Datenverarbeitung im Bildungswesen 1971; (B) Zusammenstellung ... bildungstechnologischer Einrichtungen 1971). So wurde 1971 in Augsburg eine "Zentralstelle für den programmierten Unterricht an den Gymnasien" geschaffen, um einerseits eine planmäßige Entwicklung in diesem Sektor zu sichern und andererseits örtliche und individuelle Initiativen zu fördern. Diese Arbeitsstelle arbeitet eng mit sechs ausgewählten Versuchsschulen zusammen, an denen Programme für verschiedene Fächer erprobt werden (vgl.: Dialog mit dem Computer 1973, 8). Aufgebaut wird eine vergleichbare "Zentralstelle für Unterrichtsversuche mit Sprachlabors" in München. Ebenfalls hier einzuordnen sind Versuche des "Instituts für Pädagogik und pädagogische Soziologie" an der TH München und des bayerischen Staatsministeriums zum computerunterstützten Unterricht sowie das 1970 an der PH München gegründete "Institut für Unterrichtsmitschau". -

2.2.10 Eindrucksvoll am bayerischen Ansatz, in dem Elemente einer empirisch-rationalen und einer Machtdurchsetzungs-Strategie dominieren (s.1.4.4), ist die Systematik des Curriculum-Konzepts, das Maß der strategischen Planung und die großzügige Realisierung des Vorhabens. Schwer abzuschätzen ist, wie weit die planmäßige Verwirklichung eines Modells (zentrales Staatsinstitut) und die zunehmende Differenzierung eines ausgearbeiteten Curriculum-Konzepts (CuLP) die Anpassungsfähigkeit der bayerischen Strategie an Bedürfnisse, die erst in den letzten zwei, drei Jahren Aufmerksamkeit gefunden haben (vgl. zusammenfassend: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974), beeinträchtigen. In dieser Hinsicht haben es Länder mit weniger Ressourcen gegenwärtig leichter, da sie zeitweilige bildungspolitische Tendenzen nicht strategisch und insti-

tutionell "betonieren" konnten. Andererseits sind in wenigen Ländern der theoretische Ansatz und seine Annahmen derart transparent gemacht worden. Insofern erscheint gerade in BY eine kritische Überprüfung möglich, was die kontrollierte Verbesserung des Ansatzes erleichtern sollte. -

2.3 BERLIN⁸⁶

2.3.1 Eine etwa 50%-ige Zunahme der Schülerjahrgänge 7 - 10 von 1969 bis 1975 hat in Berlin zur Planung und stufenweise beginnenden Einrichtung von 13 zusätzlichen Mittelstufenzentren geführt. Dabei wurde die Notwendigkeit eines quantitativen Ausbaus als Möglichkeit einer inhaltlichen Reform genutzt: alle neuen Mittelstufenzentren werden als integrierte Gesamtschulen mit einem entsprechend veränderten Unterrichtsangebot eingerichtet.

Neu ist aber auch die Strategie (vgl. im einzelnen: W.SEIRING 1974, 66 ff. und 29 ff.), mit deren Hilfe die zukünftigen Lehrer dieser Schulen auf die Reform vorbereitet bzw. an ihr beteiligt werden sollen:

"Der Senator für Schulwesen wird in Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Zentrum Berlin künftigen Lehrern an Mittelstufenzentren die Möglichkeit geben, sich nicht nur auf die neuen Strukturen vorzubereiten, sondern auch eigene Vorstellungen und Vorschläge einzubringen. Dazu werden Vorbereitungskurse eingerichtet, in welchen die Lehrer bei einer Ermäßigung von 16 bis 18 Stunden mit den didaktischen und organisatorischen Fragen der Mittleren Schulstufe, mit den speziellen didaktisch-methodischen Fragen der Fachbereiche und den außercurricularen Funktionen vertraut gemacht werden."
(Mittelstufenzentren ... 1972, 9)

Verschiedene Stellen der Schulverwaltung haben gemeinsam mit dem Pädagogischen Zentrum (s.2.3.7) für diese Vorbereitungsphase ein Programm entworfen ("Steuerungsgruppe"; zu ihrer Tätigkeit vgl. W.SEIRING 1974,

⁸⁶ Für zusätzliche Informationen danke ich den Herren Dr.BAUMERT und OSCHR VOIGT.

66 f.). Danach sind für die Jahre 1973 bis 1975 Veranstaltungen geplant, an denen beispielsweise 1973 etwa 130 Lehrer mit einem durchschnittlichen Deputatserlaß von 10 Stunden teilgenommen haben (jeweils in der Zeit zwischen Oster- und Sommerferien, dem sog. "Wanderloch", in dem durch die allmähliche Umstellung des Schuljahresbeginns von Ostern auf Herbst Abschlußklassen schon ausgeschieden sind, während die neuen Klassen noch ausstehen; vgl.: H. HARNISCHFEGGER 1972, 35). Abgesehen von übergreifenden Plenarsitzungen werden die Kurse in Form von fachbezogenen Arbeitsgruppen angeboten, in denen die Lehrer an der Erstellung von Curricula für die neuen Schulen arbeiten.

Wesentlich für diese Reformkonzeption sind folgende Merkmale:

- die Ansiedlung von Fachmoderatoren als Mittler zwischen Unterrichtspraxis, pädagogischer Forschung und staatlicher Richtlinienplanung beim Referat "Curriculum" in der Senatsverwaltung;
- die öffentliche Ausschreibung der Lehrerstellen an den zukünftigen Mittelstufenzentren und mehrmonatige, intensive Vorbereitung der Bewerber auf ihre neue Aufgabe;
- die Ausgestaltung der Vorbereitungsseminare als Beteiligung der Lehrer an Curriculumentwicklung für ihre eigene Schulen;
- die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung des Versuchs durch eine Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI).

2.3.2 1971 wurde beim Senator eine Curriculumgruppe mit zunächst fünf Fachmoderatoren eingerichtet, "die die Curricula (Lehrpläne) der einzelnen Fachbereiche für die Mittelstufenzentren erarbeiten, indem sie sich auf die Arbeit der bestehenden Gesamtschulen stützen und diese auszuwerten und zu koordinieren suchen." (Mittelstufenzentren ... 1972, 13).

Die Moderatoren behalten eine begrenzte Lehrverpflichtung und haben im übrigen den Status eines Hilfsreferenten in der Schulverwaltung. Sie sind gebunden an die - relativ neuen - Rahmenpläne (1968) und verpflichtet, die Ergebnisse der bisherigen Entwicklungsarbeit in den fünf bereits etablierten Gesamtschulen zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit zu machen:

" 'Entwicklung' heißt unter den gegebenen personellen und finanziellen Bedingungen: Koordination der an den Gesamtschulen stattfindenden Planungen, Sammlung,

Verarbeitung und Weitergabe von Informationen und curricularen Bausteinen als Planungshilfen und schließlich Vorlage eines Konzepts, das die an verschiedenen Stellen entwickelten Planungssteile zu einem Rahmencurriculum zusammenfaßt." (A.a.O., 14)

Die Moderatoren sollen - ähnlich wie in HE (s.2.6.2) - als Vermittlungsinstanz zwischen Verwaltung, Wissenschaft und Schulen wirken und zugleich die bisher voneinander isolierten Gesamtschulen zu einer besseren Zusammenarbeit bringen, insbesondere auch den Austausch von Erfahrungen und Materialien zwischen den Schulen fördern (vgl. zu ihren Aufgaben im einzelnen: Rahmenpläne und Curriculumentwicklung o.J., 9 f.). Belastet wird ihre Arbeit durch die geringe institutionelle Stützung und die Häufung von Aufgaben mit z.T. widersprüchlichen Rollenerwartungen: sie treten den Lehrern als Vertreter der Verwaltung gegenüber, sind andererseits innerhalb der Verwaltung als "Reformagenten" von der etablierten Schulaufsicht isoliert und stehen zudem in keinem zureichenden Kontakt mit wissenschaftlichen Einrichtungen.

2.3.3 Beispielsweise beschränkt sich die wissenschaftliche Begleitung durch das MPI (s. 3.2.8) auf eine Beschreibung und Analyse der Versuchsabläufe: sie unterstützt die laufende Arbeit nicht. Diese Studie untersucht insbesondere die Möglichkeiten einer ernsthaften Beteiligung von Lehrern an der Curriculumentwicklung (eine erste Zwischenbilanz zieht J.BAUMERT 1973; ausführlicher inzwischen: J.BAUMERT/J.RASCHERT 1974, 887 ff.). Im Vordergrund stehen dabei die folgenden Fragen:

- "1. Gelingt die Lösung von eigenständigen Entwicklungsaufgaben oder wird die Entwicklung nur ein Lernanlaß, ohne zu relevanten Produkten zu führen? Inwieweit ist also eine gleichgewichtige Integration von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung möglich?
2. Von welchen Präferenzordnungen, von welchen implizierten Selektionskriterien gehen die Lehrer bei der Curriculumkonstruktion aus?
3. Zu welchen Typen von curricularen Problemlösungen sind die Lehrer befähigt?
4. Auf welche Grenzen der Realisierung und Konkretisierung stößt die Curriculumentwicklung durch Lehrer bei entwicklungsfördernden Bedingungen? Mit welchen Zeithorizonten ist für die Aufgaben bestimmter Größenordnung zu rechnen?

5. Wie ist dabei die Funktion unterschiedlicher Arbeitsformen zu bestimmen?

6. Welches sind die latenten sozialen Funktionen eines solchen Fortbildungs- und Entwicklungsprozesses?"
(W.SEIRING 1974, 70 f.)

2.3.4 Als noch sehr vorläufiges Resümee der ersten Runde (April bis Juli 1973) läßt sich festhalten, daß der als unklar empfundene Handlungs- und Entscheidungsraum für die Entwicklungsarbeit (Verbindlichkeit der Rahmenpläne bzw. der bisherigen Entwicklungsarbeit in den Gesamtschulen; Art und Detaillierungsgrad der zu erstellenden Pläne) sowie die mangelnde - und nicht zureichend durch die Einbeziehung von Wissenschaftlern ausgeglichene - Kompetenz der Lehrer zur Entwicklung von Curricula (insbesondere für neue Unterrichtsbereiche) Schwierigkeiten schaffen. Zum Teil lassen sich die Mängel beim zweiten Durchgang noch beseitigen, sofern nicht personelle und finanzielle Beschränkungen dem entgegenstehen.

Im übrigen ist zu berücksichtigen, daß hier nicht nur mit bisher unbekannten Formen der Fortbildung experimentiert, sondern den Lehrern und Moderatoren eine völlig neue Rolle zugemutet wird, in die sie sich erst hineinfinden müssen. Es erscheint deshalb ratsam, den weiteren Verlauf abzuwarten, ehe man Folgerungen für die Tragfähigkeit der Konzeption zieht. Besondere Bedeutung kommt diesem - im Rahmen der Vereinbarungen der Bund-Länder-Kommission über Innovationen im Bildungswesen auch vom Bund geförderten - Versuch zu, weil er wie die hessischen und niedersächsischen Versuche Prinzipien erprobt, die auch den Empfehlungen der Bildungskommission "Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung" ((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974) zugrunde liegen (vgl. 3.1.3 und: (B) Der Lehrer als Schlüsselfigur in der Schulreform 1973, 177 ff.).

Nachdenklich stimmen in diesem Zusammenhang Erfahrungen aus der Erarbeitung der Rahmenpläne von 1968, an der etwa 500 Lehrer, Verwaltungsbeamte und Wissenschaftler beteiligt waren. Diese Entwicklungsarbeit fand gemeinhin außerhalb des Schulalltags statt; anders die Entwicklungsgruppen an Gesamtschulen, deren Arbeit geprägt wurde durch

"die tägliche Korrektur der Planung durch die Praxis: gemeinsame Erfahrungen von Zeitschwierigkeiten, gemeinsame Auswertung von Lernkontrollen usw. ... Das tragende Motiv dieser Leistungen ist der Pionierref-

fekt; er ist jedoch keine übertragbare emotionale Grundlage bei breiten Reformen im Bildungswesen. Bereits in der Anfangsphase führt dieser Effekt zu fragwürdigen Erscheinungen: Die Modellschulen entwickelten gegeneinander ausgeprägte Profilierungstendenzen. Gegenüber den Planungsergebnissen aus anderen Schulen konnte man ausgesprochene Abwehrhaltungen beobachten. Das Eingeschorensein auf das "eigene Curriculum" wurde selbst an der eigenen Schule zur Konfliktquelle, wenn neue Lehrer an die Schule kamen und kritische Fragen an die bisherigen Arbeitsergebnisse stellten.

Die neuen Aufgaben führten zu starken Belastungen, doch der berechtigte Ruf nach Hilfe verband sich unreflektiert mit der Angst vor einem Verlust an Autonomie."

(Rahmenpläne und Curriculumentwicklung o.J., 3 f.; vgl. auch E.VOIGT 1974, 3 ff. und zu ähnlicher Problemen in HE 2.6.2)

2.3.5 Immerhin konnte in dieser ersten Phase der Gesamtschulreform eine Reihe von Plänen und Materialien erarbeitet werden (vgl.: Curriculumsequenzen für die Gesamtschule 1968 ff.; s. auch die Hinweise und Beispiele in: Gesamtschul-Informationen 1968 ff.). Blättert man solche Einheiten durch (vgl. z.B.: In the morning o.J.), so fällt die straffe Organisation des Lernablaufs auf. Bedingt ist sie teils durch das FEGA-Kurssystem (d.h. Differenzierung nach Fortgeschrittenen-, Erweiterungs-, Grund- und Aufbaukur[s]), teils durch das Bemühen um eine Objektivierung des Unterrichts (detaillierte Beschreibung von Kurszielen vor jeder Untereinheit, präzise Lernerfolgskontrollen, auf kleine Lernschritte bezogene Aufgaben). In den Einheiten hat sich insofern das Selbstverständnis der ersten Phase der Curriculumreform durchgesetzt, das gegenüber den Unwägbarkeiten traditioneller Unterrichtsplanung eine größere Berechenbarkeit des Lernens forderte (und versprach). Die Einheiten zeichnen sich zudem mehr durch technische Sauberkeit als durch didaktische Phantasie aus (vgl. auch: M.FRIEDRICH 1973; F.BLÖDORN u a. 1972). Dazu dürfte beigetragen haben, daß die Lehrer zu Beginn der Entwicklungsarbeit unvermittelt mit einem bestimmten Konzept von Curriculumentwicklung konfrontiert wurden, ohne die Möglichkeit zu haben, eigene Formen der Beschreibung von Intentionen und der Mitteilung von didaktischen Ideen und Erfahrungen zu erproben. Vielleicht gelingt es in der Lehrerfortbildung für die Mittelstufenzentren, auch diese Ebene der Curriculumkonstruktion zu thematisieren und den Lehrern

Qualifikationen zu vermitteln, die sie für die Reflexion über ihren Planungsstil benötigen (vgl. aber die skeptische Zwischenbilanz von J.BAUMERT/ J.RASCHERT 1974).

2.3.6 Als Beispiel für die Entwicklungsarbeit auf der Ebene der Richtlinien kann die Revision der Rahmpläne für die Grundschule dienen. Die Überarbeitung ist auf zunächst drei Jahre angelegt. Sie ist an die allgemeinen Zielsetzungen der Pläne von 1968 gebunden und soll auch den inhaltlichen Rahmen der Fachteile nicht sprengen. Im Vordergrund steht die Aufgabe, Schwierigkeiten, die sich bei der Realisierung der Pläne im Unterricht ergeben haben, dadurch zu beseitigen, daß für die einzelnen Lernbereiche möglichst präzise die Mindestziele beschrieben, Verfahrenswesen zur ihrer didaktischen Umsetzung vorgestellt, Beurteilungsverfahren (insbesondere zur Diagnose von Lernschwierigkeiten) entwickelt und vor allem spezifische Vorschläge für unterschiedliche Lernschwierigkeiten ausgearbeitet werden (vgl.: Arbeitsanweisung für Arbeitsgruppen im Rahmen der Grundschulreform 1973, 2 f.).

Getragen wird die Entwicklungsarbeit von fachspezifischen Arbeitsgruppen und einem Team, das in grundsätzlicher Hinsicht für Fördermodelle zuständig ist. Mitarbeiter sind jeweils 2 Referenten des PZ (s. 2.3.7) und 2 - 4 Lehrer (ähnlich klein sind auch die Arbeitsgruppen für die Reform der Sekundarstufe II gehalten, was vermutlich damit zusammenhängt, daß bereits vorliegende Pläne aufgrund veränderter Rahmenbestimmungen (KMK-Vereinbarung vom 7.7.1972) und bisheriger praktischer Erfahrungen lediglich fortgeschrieben werden sollen; dafür erscheinen in der Tat weniger, dafür in größerem Umfang freigestellte Mitarbeiter geeigneter). Überdies werden die Arbeitsergebnisse ständig den in BE bestehenden Beiräten für die einzelnen Fächer zugänglich gemacht, so daß auch eine repräsentative Meinungsbildung gefördert wird. Eine zentrale Arbeitsgruppe (Steuerungsgruppe) koordiniert die Arbeit, fällt (im Rahmen der Weisungen des Senators) Grundsatzentscheidungen und ist für die Darstellung der Konzeption in der Öffentlichkeit zuständig. Die Probleme der Lehrerweiterbildung sind Gegenstand einer besonderen Arbeitsgruppe, die Kurse zu den wichtigsten Inhalten und Verfahrenswesen des Reformprogramms vorbereiten und durchführen soll:

"In erster Linie handelt es sich hierbei um 8 Intensivkurse zu je 4 Wochen (3 + 1) für jeweils etwa 30 Teilnehmer, um für jede Grundschule wenigstens einen 'Beratungslehrer' bereitzustellen."
(A.a.O., 2; vgl. das ähnliche Modell in HB, 2.4.7)

Die Zusammenarbeit der verschiedenen Gremien ist in einer gesonderten Richtlinie geregelt (a.a.O., Anlage 1). Im Vergleich zu dem anspruchsvollen Projekt der Einführung der neuen Mittelstufenzentren (s. 2.3.1) handelt es sich hier alles in allem um ein recht konventionelles Vorgehen. Ein solches Nebeneinander sehr unterschiedlicher Strategien wird jedoch verständlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, daß ein Land wie BE mit etwa einem Achtel der Mittel dieselben Bereiche abdecken und reformieren muß wie z.B. NW.

2.3.7 Immerhin hat sich BE vergleichsweise früh eine selbständige Einrichtung für die Curriculumreform geschaffen (Institutionen wie das IBS in BW, das ISP in BY und das IPTS in SH wurden erst Ende der 60er Jahre aufgebaut; vgl. aber das PI in Köln, unten 2.8.5).

Während sich die Beteiligung des "Pädagogischen Zentrums" an dem oben geschilderten Mittelstufen-Projekt auf die Mitarbeit in der Planungsphase und eine individuelle Teilnahme von Referenten an den Fortbildungsveranstaltungen beschränkt, hat es sich in der Grundschulreform stärker engagiert. Nach der Entwicklung des "PZ-Leselehrgangs" (vgl.: P.HEYER u.a. 1971) wurden Curriculumprojekte (mit insgesamt 11 hauptamtlichen Mitarbeitern) für den technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, Sozialkunde, Mathematik, Sexualerziehung und für "Frühbeginn Englisch" begonnen (unklar ist das Verhältnis dieser Projekte zu den oben (2.3.6) beschriebenen Richtliniengruppen). Daneben ist das "Pädagogische Zentrum" (PZ) vorrangig an der wissenschaftlichen Begleitung und Kooperation im Rahmen der Gesamtschulversuche beteiligt ("Kommission für die wissenschaftliche Begleitung der Arbeit an Gesamtschulen"), wobei die "Informationsstelle Gesamtschulen" Dokumentationsaufgaben für das gesamte Bundesgebiet übernommen hat (vgl. die vierteljährlich publizierten "Gesamtschul-Informationen").

Das PZ wurde Mitte der 60er Jahre als eine der ersten Einrichtungen für die Vermittlung zwischen Bildungsforschung und Unterrichtspraxis geschaffen (vgl. zum Aufbau: Education Centre, Berlin, 1971, 50 ff.). Als wichtigste Aufgaben wurden in einem Gutachten des Planungsausschusses zusammengefaßt:

1. Information und didaktischer Dienst,
2. Entwicklung und Erprobung von Erziehungs- und Unterrichtsmodellen,
3. Förderung pädagogischer Zusammenarbeit der an Erziehung und Unterricht Beteiligten."

(Zit. nach: H.BECKER 1971a, 417)

Damit wurden dem PZ im wesentlichen dieselben Aufgaben zugewiesen, die heute für die Einrichtung Regionaler Pädagogischer Zentren ins Feld geführt werden (vgl.: (A) S. GERBAULET u.a. 1972, 77 ff.). Ähnlich umstritten wie heute war auch damals schon die Rechts- und Organisationsform einer solchen Institution. Vom Planungsausschuß vorgeschlagen wurde die Einrichtung als Stiftung des privaten Rechts. Ein Kuratorium mit Vertretern der Wissenschaft und aus der bildungspolitischen Öffentlichkeit sollte die Richtlinien für die Arbeit des Zentrums festlegen. Beide Vorschläge wurden bei der Realisierung übergangen: das PZ wurde eine nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts. Allerdings ist später durch eine Richtlinie des Senators für Schulwesen (vom 27.5.1970) eine Art Organisationsstatut geschaffen worden, in dem es u.a. heißt: "Das Pädagogische Zentrum ist in der Durchführung seiner Arbeit grundsätzlich von Weisungen unabhängig" (vgl.: H.BECKER 1971a, 419); insofern ist die Selbständigkeit des PZ größer als bei anderen Einrichtung vergleichbarer Art (vgl. etwa das IPTS in Kiel oder das IBS in Stuttgart). Dennoch vermuten S.GERBAULET u.a. ((A) 1972, 32), daß diese Selbständigkeit nicht ausreicht und "daß die fehlende Autonomie des PZ zu einer schwerwiegenden Behinderung seiner Zusammenarbeit mit den Schulen geführt hat" (vgl. zur noch stärkeren Anbindung an die Verwaltung in jüngster Zeit: W.WIESEL 1974, 7 f.). Als weitere Schwierigkeiten, die die Entfaltung des PZ belastet haben, werden dort genannt:

"daß das Pädagogische Zentrum auf der Ebene eines Stadtstaates das einzige Institut dieser Art ist, daß ihm damit ein großer Bereich von Schulen zugeordnet ist, und daß es darüber hinaus auch auf Bundesebene eine Vielzahl von Beratungsaufgaben erfüllen mußte ... Durch diese umfassende Aufgabenstellung ist eine Zersplitterung in allzu viele Entwicklungs- und Beratungstätigkeiten erfolgt, die zur Frustration aller Beteiligten, zur Veralbenstündigung der unterschiedlichen Funktionen der PZ und zur allzu schwerfälligen Arbeit für zahlreiche heterogene Aufgaben führte." (Ebda.)

2.4 BREMEN*

2.4.1 Bremen ist das kleinste Bundesland. Es ist deshalb - stärker noch als andere Bundesländer - gezwungen, pragmatische Antworten auf die Anforderungen einer qualifizierten Curriculumreform zu finden (1973 standen insgesamt nur 436 Lehrerstunden für die Lehrplanung zu Verfügung, die dieselbe Breite abdecken muß wie in anderen Ländern auch; vgl.: Die Grundzüge der Lernplanung in Bremen 1973, 1/8).

Das Entwicklungsverfahren ist wie folgt organisiert:

"Die Erarbeitung von Lehrplänen liegt in der Hand von öffentlich ausgeschriebenen und dann vom Senator berufenen Lehrplanausschüssen. Ein Referent koordiniert die Ergebnisse der Ausschüsse und stimmt sie mit den Fach- und Schulstufenreferenten ab. Er ist dem Senator gegenüber für die Lernplanung verantwortlich. Der Senator erläßt neue Lehrpläne, setzt alte außer Kraft und trifft Bestimmungen über Mindestanforderungen an Lehr- und Stundenpläne (Schulverwaltungsgesetz § 3, 2). Er ist seinerseits der Bürgerschaft gegenüber rechenschaftspflichtig über das, was in den Schulen unterrichtet wird. Diese Verantwortung kann er nach bestehendem Recht auch dann nicht delegieren, wenn zur Vermeidung von Modernitätsrückständen unter vergrößertem Risiko erweiterte Spielräume für Erprobungen freigegeben werden. Die Legislative macht im Rahmen des Grundgesetzes die politischen Normen zur Ausgestaltung des öffentlichen Lebens fest (Landesverfassung Art. 26), greift aber nicht in die Gestaltung der Lehrpläne ein (erneute Entscheidung des Hamburger Obergerverwaltungsgerichts vom 9.1.1973)." (A.a.O., 1/4)

Diese Kurzdarstellung der politischen Organisation der Curriculumreform verdeutlicht ein Muster, wie es sich - bisher kaum variiert - in allen Bundesländern findet. Unterschiede ergeben sich jedoch insofern, als in HB eine Erweiterung des Handlungsraumes für die Praxis nicht nur aus Gründen einer höheren Effektivität der Schule ("Vermeidung von Modernitätsrückständen"), sondern auch aus normativen Erwägungen ("Beteiligung der Betroffenen") zugestanden wird:

* Für zusätzliche Informationen danke ich Frau OSchR LAUE (†) und Herrn OSchR Dr.KUHLMANN.

"Im Einvernehmen mit bevorstehenden Empfehlungen des Bildungsrates für eine begrenzte Autonomisierung der Schulen wird den einzelnen Lehrern und Kollegien ein größerer Bewegungsraum in der Mitwirkung eingeräumt, ohne daß dabei die Schulverwaltung auf klar bestimmte Kompetenzen verzichten kann ..."
(A.a.O., 1/3)

Diese Befugnis bezieht sich insbesondere auf die Festlegung eines Minimums verpflichtender Lernanforderungen in den Rahmenrichtlinien (s. 2.4.5).

2.4.2 Die Rolle der Wissenschaft wird in zweierlei Hinsicht eingegrenzt. Gegenüber der Bildungspolitik habe sie sich zu beschränken auf die Vorbereitung "rationaler Entscheidungshilfen", während sie gegenüber der Praxis von dem zeitweise vertretenen Anspruch abrücken müsse, verbindliche Handlungsanweisungen für die Durchführung des Unterrichts in Form von "vollständig durchgearbeiteten Curricula (teacher-proof curriculum packages)" geben zu können (a.a.O., 1/2). Über die allgemein wahrnehmbaren Tendenzen zu einer vorsichtigeren Bestimmung des Potentials von Wissenschaft im Rahmen der Curriculumentwicklung hinaus (vgl. etwa (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 20 ff., A 33 ff.) schlagen in dieser Einschätzung ersichtlich auch konkrete Erfahrungen mit der Bremer Universität durch:

"In dem Maße, wie eine Hochschule Partei wird und an politischer Stoßkraft gewinnt, verliert sie an Autonomie und Autorität einer durch Wissenschaft in besonderem Maße rechenschaftsfähigen Instanz. Die Möglichkeiten eines kontinuierlichen Beitrages der Bremer Universität zur Lernplanung sind z.Z. noch nicht abzusehen."
(Die Grundzüge der Lernplanung ... 1973, 1/5)

Damit scheint einer der konkretesten, wenn auch umstrittensten Ansätze zur Verzahnung von Lehrerbildung und Curriculumreform (vgl. zu diesem Problem allgemein: (A) W. HERRLITZ 1974, 9ff.) zum Scheitern verurteilt, bevor er überhaupt richtig begonnen hat. An dem Mißtrauen zwischen Verwaltung und Hochschule, das sich in letzter Zeit zu einer scharfen Auseinandersetzung um die Entwürfe für die Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Lehrerbildung entwickelt hat (vgl. etwa: betrifft:erziehung 11/1973, 45 ff.; G.SCHOLZ 1974, 5), droht nämlich das Modell eines projektbezogenen Studiums (vgl.: J.BECK u.a. 1973; E.-B. BERNDT u.a. 1972) zu scheitern. Die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes liegt in der Verwandtschaft zu den "Konzepten der

kritisch-innovativen Handlungsforschung und der schulnahen Curriculumentwicklung" begründet (G.GRAUER 1973, 53):

"Im einzelnen geht es um die kritische Reflexion der Verhältnisse von Wissenschaft und Gesellschaft, Forschung und Lehre, Studium und Berufspraxis. Diese Kritik geht aus von der Erkenntnis, daß Wissen und Handeln, Theorie und Praxis im Wissenschaftsprozess nicht zwei voneinander getrennte Bereiche sein können, sondern eng zusammengehören. Deshalb wird Studium und Berufsausbildung in enger Verbindung und Zuordnung aufeinander organisiert, im Projekt."
(R.OFFERGELD 1973, 53)

Ein Kriterium für die Auswahl und Gestaltung von solchen Projekten ist die Umsetzbarkeit in Schulpraxis; d.h.: Projekte des Lehrerstudiums sollen in ausgearbeitete Unterrichtspläne und deren Erprobung in der Schule münden. Damit sollen einerseits wichtige Fähigkeiten und Einstellungen für eine reformorientierte Beteiligung von Lehrern an der Curriculumentwicklung schon im Studium vermittelt werden. Zum anderen verspricht die angezielte Zusammenarbeit von Universität und Schulen eine bessere Nutzung des Innovationspotentials der Wissenschaft für die Veränderung der Praxis.

2.4.3 Gegenwärtig sind die Realisierungschancen einer derartigen einphasigen Lehrerausbildung nur schwer abzuschätzen. Verantwortlich für die Einführung der Lehrer in die Berufspraxis und für die gesamte Lehrerfortbildung bleibt demnach auf absehbare Zeit ein im Aufbau befindliches "Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis." Es entsteht - ähnlich wie das schleswig-holsteinische "Institut für Praxis und Theorie der Schule" (s. 2.11.1) - aus einer Zusammenlegung des Studienseminars und der "Schulpraktischen Institute". Auch in Bremen wird dabei der Versuch unternommen, Elemente der Curriculumentwicklung in die 2. Phase der Lehrerbildung einzubeziehen, um den Lehrer zu befähigen,

"seinem Lehramt entsprechend Lehrinhalte auszuwählen, Lernziele zu formulieren und zu kontrollieren, Unterrichtsmethoden zu entwickeln und anzuwenden sowie Lehr- und Lernmittel einzusetzen und zu erproben. Der Lehrer im Vorbereitungsdienst soll, insbesondere durch Beobachten und Analysieren der Schullwirklichkeit in eigenen Unterrichtsversuchen, Beiträge zur weiteren Entwicklung von Unterricht und Erziehung liefern."
(Schulentwicklungsplan Bremen 1971, 30)

Als Beispiel für den Versuch, Erfahrungen aus dem Unterrichtsalldtag anderen Lehrern zugänglich zu machen, sind einerseits die "Arbeitsberichte" (1972; 1973; s. dazu unten 2.4.8) des Studienseminars, zum anderen die Bände der Reihe "Lehrplanmaterial" des Senats (vgl.: Sexualerziehung 1972) zu nennen, die sich beide dadurch auszeichnen, daß sie auf Bedürfnisse des Durchschnittslehrers zugeschnitten sind und auf jeden scheinwissenschaftlichen Anspruch verzichten.

Im Rahmen der Lehrerfortbildung soll ein dreigliedriges Programm entwickelt werden. Neben "Qualifikationskursen" mit dem Ziel der Vermittlung zusätzlicher Befähigungen (Weiterbildung i.e.S.) und "Aktualisierungskursen", die die Kluft zwischen dem Fortschritt der Wissenschaft und der Unterrichtspraxis verringern sollen (Fortbildung i.e.S.) werden in diesem Rahmen auch sog. "Innovationskurse" geplant, um Lehrern die Gelegenheit zu geben, "wissenschaftliche, didaktische und praktische Inhalte kennenlernen und schulpraktisch umzusetzen" (a.a.O., 30).

Diesem Versuch einer teilweisen Neukonzeption der Fortbildung in Richtung auf eine unterrichtsbezogene Entwicklungsarbeit (s. auch 2.4.7) entspricht auf der oberen Ebene eine zunehmende Verzahnung von Lehrplanentwicklung und Lehrerbildung durch die Personalunion von Mitarbeitern (vgl. etwa den "Koordinierungsausschuß für Lernplanung" in: Arbeitsberichte '72 o.J., 5); so beispielsweise schon bei der Curriculumentwicklung zur Einführung der "Neuen Mathematik" und der "Arbeitslehre". Auf diese Weise kann die Fortbildung zu einer wichtigen Form der Rückkopplung praktischer Erfahrungen in die Überarbeitung von Plänen werden und die - auf die Erprobungsphase beschränkten - offiziellen Stellungnahmen der Schulen zu neuen Richtlinien durch konkrete Vorschläge ergänzen.

2.4.4 Prioritäten setzt Bremen in der Curriculumreform (bei gegenwärtig mehr als 50 Lehrplankommissionen) zugunsten der Orientierungsstufe, daneben für die Eingangsstufe und die Sekundarstufe II (unter Einschluß der beruflichen Bildung). Diese Planung wird über die länderübergreifenden Gremien - vor allem KMK und BLK - mit den anderen Bundesländern koordiniert. Zu einer Abstimmung der laufenden Arbeit ist es im norddeutschen Raum auf der informellen Ebene eines ständigen Meinungsaustauschs zwischen den verantwortlichen Referenten in den Ländern Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein gekommen - ein vorläufiger und regional begrenzter Ersatz für die fehlende Informationsstelle auf Bundesebene (vgl. auch: (BE) Rahmenpläne und Curriculumentwicklung o.J., 5).

2.4.5 Der Aufbau der Richtlinien folgt einer "Lehrplanleiste", in der neben klassifikatorischen Angaben (Fachbereich, Schulstufe, Themenbereich u.ä.) einerseits Angaben zum Lernzielbereich, andererseits zur Lernorganisation (Literatur/Medien, Unterrichtsverfahren, ergänzende Arbeitshinweise) aufgenommen werden.

Im Lernzielbereich wiederum werden drei Haupttrubriken unterschieden, nämlich,

- Richtung der Behandlung,
- Kenntnisse,
Fertigkeiten/Verhaltensdispositionen,
- Begriffe/Fachsprache,

eine Gliederung, die inhaltliche Elemente in den Zielbereich aufnimmt und in ähnlicher Form auch in den rheinland-pfälzischen Lehrplanentwürfen für die Orientierungsstufe (s.2.9.8) zu finden ist.

Die Lehrplanleiste bietet ein Kategorienschema an, das unterschiedliche Lernangebote vergleichbar machen soll, ohne die Berücksichtigung von fach-, berufs- oder stufen-spezifischen Gesichtspunkten zu verhindern. Die Beschreibung des Unterrichts in einer solchen Form geht von der folgenden Annahme aus:

"Ohne die Angabe konkreter Themen (Inhalte) bleibt die Ebene der 'allgemeinen' oder 'instrumentellen' Lernziele für die Handhabung im Unterricht wenig praktikabel und eindeutig. Es wird selbstverständlich einen didaktischen Vorspann zur allgemeinen Zielorientierung geben, aber erst die lernzielbezogenen Inhalte sagen aus, was wirklich gemeint ist. Solche thematisierten Lernbereiche gewinnen an Präzision und Profil durch die mitgegebene 'Richtung der Behandlung' (der hierbei dominierende Aspekt; das was insbesondere sichtbar gemacht werden soll; warum das Angebot überhaupt gemacht wird; das was die Lehrer und Schulbücher an dieser Stelle eigentlich meinen, aber nie sagen; das was der Schüler hieran verstanden haben muß, um sinnvoll weiterlernen zu können u.ä.)."

(Die Grundzüge der Lernplanung ... 1973, 1/9 f.)

Der Vorzug des Schemas liegt in seiner pragmatischen Ausrichtung an Merkmalen der Lernplanung, die für alltägliche Unterrichtsentscheidungen bedeutsam sind. Die nach diesem Muster entstehenden "Themenblätter"

"sind auswechselbar. Sie sind keine ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten (Modelle), auch keine in sich abgeschlossenen curricularen 'Bausteine', sondern

zusammenhängende, grob strukturierte 'Lernfelder' zum Fortschreiben unter Erhaltung der Methodenvielfalt."
(A.a.O., 1/10)

Auf der Grundlage solcher Unterrichtsvorschläge und der Erfahrungen aus ihrer Erprobung sollen später "Rahmenrichtlinien" entwickelt werden (vgl. das ebenfalls induktive Vorgehen in NS unten 2.7.2). Deren verbindliche Vorgaben werden sich auf einen Minimalkanon an Zielen, Inhalten, Unterrichtsfächern, Lernabfolgen und -kontrollen beschränken; daneben wird ein Handlungsraum für die "selbständige und ergänzende Mitarbeit der Lehrer an den Schulen" eröffnet:

"In ihrer Hand liegt die Erprobung, Detaillierung, situative Einpassung und ggf. Infragestellung, in jedem Fall die Weiter- und Breitenentwicklung von vorliegenden Lernelementen. Diese sind in ihrer Struktur so angelegt, daß die Notwendigkeit der weiteren Ausfüllung unmittelbar sichtbar wird, und auch Alternativen denkbar sind."
(A.a.O., 1/5)

2.4.6 Als erstes Beispiel für das veränderte Richtlinienverständnis wurde die neue "Lernplanung für die Orientierungsstufe" entwickelt - eingebettet in ein knappes Grundkonzept: "Die Grundzüge der Lernplanung in Bremen" (1973), das demnächst auch in Plänen für die anderen Schulstufen konkretisiert werden soll.

Gegliedert werden die Pläne für die Orientierungsstufe - ähnlich wie in NS und NW - in Fachbereiche (Eigensprache und Fremdsprache; Welt und Umwelt; Wirtschaft und Technik; Ästhetik und Kommunikation; Mathematik und Naturwissenschaften; Sport), denen übergeordnete Lernziele zugeordnet sind. Beispielsweise soll der Schüler im Bereich "Wirtschaft und Technik" erfahren,

- " - daß jeder Mensch in seiner körperlichen und geistigen Existenz auf materielle Grundlagen angewiesen ist, die durch Arbeit geschaffen werden
- daß sich diese Arbeit als wesentlicher Bestandteil des menschlichen Lebens in den beruflichen Situationen des Produktionsprozesses konkretisiert
- daß Arbeit sich in Zusammenarbeit vollzieht und die Leistung des einzelnen erst in gesellschaftlicher Bindung möglich und bedeutsam ist
- daß technisch-konstruktives Denken verbunden mit Fertigungsgeschick die fortschreitende industrielle Entwicklung ermöglicht und moderne Technik un-

sere Lebensbedingungen zugleich erweitert, beschränkt und bedroht

- daß die Notwendigkeit des gemeinsamen Produzierens und Wirtschaftens Konflikte bei der Arbeit, der Güterverteilung und der Lebensgestaltung hervorbringt."

(A.a.O., 3/11)

Zur Unterrichtsorganisation wird ein sorgfältig gegliedertes Bündel Differenzierungsmaßnahmen vorgeschlagen und in unterschiedlicher Zusammenstellung und Ausformung den einzelnen Fachbereichen zugeordnet. In den Fächern: Deutsch, Englisch und Mathematik, werden beispielsweise 75% des Unterrichts im Klassenverbund erteilt, während 25% vom Lehrer in variabel zusammengesetzten Kleingruppen nach den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler gestaltet werden können ("Stütz-" und "Projektgruppen"; a. a.O., 3/5 ff.). Für andere Fächer wird eine verstärkte Binnendifferenzierung, ein Unterricht in Halbklassen oder im Klassenverband angestrebt. Die Beweglichkeit und Mischung der genannten Differenzierungsformen wird damit begründet, daß ein

"optimaler Ausgleich zwischen Vereinheitlichung (Integration) der Lernangebote einerseits und Aufgliederung nach individuellen Bedürfnissen (Differenzierung) andererseits ... nirgendwo, weder wissenschaftlich noch unterrichtspraktisch gelungen(ist). Es zeichnet sich indessen ein weltweiter Trend ab, im Schulwesen innerhalb einer einheitlichen Zielsetzung sowohl mehr zu integrieren als auch mehr zu differenzieren."

(A.a.O., 3/5)

Inhaltliche Aussagen zur Unterrichtsplanung werden erst aus der erprobenden Umsetzung der Richtlinien in den Schulen und nach Auswertung der dabei gemachten Erfahrungen in die Pläne aufgenommen (s. oben 2.4.5).

2.4.7 Zur Verbreitung der neuen Vorstellungen und zur Sicherung des Niveaus der Reform ist eine "praxisnahe Fortbildung." geplant:

"Eine erfolgreiche inhaltliche Planung der Orientierungsstufe setzt die rechtzeitige Beteiligung der an ihr unterrichtenden Lehrer voraus. ... In einem neu gesehenen Praxisverhältnis soll die didaktische und pädagogische Weiterbildung möglichst eng aufeinander bezogen sein. Dementsprechend wird der künftige Lernort für Lehrerbildung weniger das Fortbildungsseminar als vielmehr die Schulkasse sein."

(A.a.O., 3/15)

Vorgesehen ist, in Kurs- und Schulveranstaltungen und unter Beteiligung der Lehrplanausschüsse Multiplikatoren auszubilden, die an ihren eigenen Schulen als "Koordinator" (für allgemeine pädagogische und didaktische Fragen) oder als "Kontaktperson" (für ein Fach bzw. einen Fachbereich) zuständig sein werden. In ihre Verantwortlichkeit fällt dann die Fortbildung und Beratung der anderen Lehrer der Schule sowie die Rückmeldung von Unterrichtserfahrungen an die Lehrplanausschüsse (a.a.O., 3/17; vgl. auch BE, 2.3.6).

2.4.8 Bezogen auf die Aufgaben des Lehrers im Rahmen der Curriculumentwicklung hat ein "Koordinierungsausschuß für Lernplanung", der 1969 aus Mitgliedern der von den Gymnasien gewählten Lehrplanausschüsse gebildet wurde, eine vorläufige Arbeitshilfe vorgelegt (Arbeitsberichte '72 o.J.). Neben einem ausführlichen Lernzielkatalog für die Sekundarstufe I, der zwar fachbezogen gegliedert ist, aber Verweise auf eine fächerübergreifende Planung enthält, gibt der Band eine Einführung in Probleme der Curriculumkonstruktion. Vorrang haben dabei die Fragen der Lernzielformulierung und der Lernerfolgskontrolle. Nicht berücksichtigt ist die Unterrichtsplanung i.e.S., d.h. die Umsetzung von didaktischen Ideen in Lernsituationen, was wohl aus der zeitweiligen Fixierung der Curriculum-Diskussion auf die Lernzielproblematik zu erklären ist. Insofern läßt auch diese Zusammenfassung - obwohl von Lehrern geschrieben - eine für die Praxis fruchtbare Darstellung curriculärer Probleme vermissen. Einen Schritt weiter auf diesem Weg führen dagegen "Die Grundzüge der Lernplanung in Bremen" (1973), also die Richtlinien selbst, vor allem dank ihrer Verständlichkeit in Aufbau und Darstellung.

Ebenfalls stärker auf Unterrichtsprobleme bezogen ist der zweite Band der Reihe (Arbeitsberichte '73 o.J.). Auf 350 Seiten wird einerseits der bisherige Diskussionsstand sprachlich verständlich und durchaus differenziert zusammengefaßt (vgl. etwa das selbstkritische Plädoyer für eine Operationalisierung von Lernzielen a.a.O., 20); zum anderen werden - bezogen auf die einzelnen Fächer - Ideen für die Unterrichtsplanung systematisiert und in unterschiedlich konzipierten Einheiten konkrete Beispiele für den Unterricht angeboten.

2.4.9 Als neue Aufgabe stellt sich gegenwärtig die Koordinierung bereits erarbeiteter Teilpläne in Form eines Gesamtplans. Dabei zeigt sich vor allem die Schwierigkeit, in welcher Form - und ob überhaupt - ein integrierter und verbindlicher Rahmenplan aus den fachspezi-

fischen Vorarbeiten entwickelt werden kann, der als Grundlage und Bezugsrahmen für die laufend erforderliche Fortentwicklung dienen könnte, ohne die in der Zusammenarbeit mit den Schulen angestrebte Transparenz der Erstellung und Flexibilität in der Erprobung und Überarbeitung von Lehrplänen zu gefährden (s. dazu die Koordinierungsversuche bei der Reform der Sekundarstufe II in NW, 2.8.6, und BY, 2.2.2, und bei der Reform von Grundschule und Sekundarstufe I in HH, 2.5.3). -

2.5 HAMBURG[¶]

2.5.1 Bereits der Bildungsbericht von 1970 fordert in seiner Ziffer 6 nachdrücklich eine Reform der Lehrpläne. Im Sommer des darauffolgenden Jahres wurde dann ein Organisationsmodell mit einem Stufenplan für die Erledigung der verschiedenen Aufgaben vorgelegt (Lehrplan-Arbeit in Hamburg 1971, insbes. 7 f.). Unter Berücksichtigung der tatsächlichen Möglichkeiten eines Stadtstaats werden dort vier Schwerpunkte vorgeschlagen:

- "- Erneuerung der vorhandenen Lehrpläne unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ergebnisse (konventionelle Überarbeitung)
 - Erarbeitung curriculum-orientierter Zwischenlösungen (lernzielorientierte Lehrpläne und Lehrgänge)
 - Übernahme und Umarbeitung andernorts entwickelter Curricula
 - Erprobung und Auswertung vorliegender Curricula."
- (A.a.O., 1)

Organisiert wird die Lehrplanarbeit wie folgt: es werden stufenbezogene Lehrplanausschüsse für die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche eingesetzt, deren Arbeit von Zentralausschüssen koordiniert wird. Die Vorsitzenden und die hauptamtlichen Sekretäre der Ausschüsse sind am

[¶] Für zusätzliche Informationen danke ich den Herren OSchR KALBERLAH und OSchR KUHN.

"Institut für Lehrerfortbildung" angesiedelt, das somit einerseits die Funktion einer Geschäftsstelle für die Lehrplanreform übernimmt, zum anderen die Abstimmung von Curriculumreform und Lehrerbildung sichern soll. Zusätzlich beteiligt ist das Studienseminar, aus dem eine Reihe von Mitarbeitern direkt in die Ausschüsse berufen werden, und das Hochschulamt, über das die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen läuft. Die Gesamtverantwortung liegt beim "Amt für Schule", dessen Fach- und Stufenreferenten die Arbeit der einzelnen Ausschüsse koordinieren (vgl. zum Ganzen: Lehrplan-Arbeit in Hamburg 1971, 2 ff.).

2.5.2 Die Überarbeitung der Richtlinien vollzieht sich - wie angedeutet - in zwei Phasen.

Zunächst wurden die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen im Laufe des Jahres 1972/73 auf den neuesten Stand gebracht ("konventionelle Lehrplanüberarbeitung"; vgl. zum Ergebnis: Richtlinien und Lehrpläne Bd. 1 - 3 o.J. (1973); kritisch dazu: R.HOLZ/ P.ALTEBURG 1974, 45 ff.). Für dieses Projekt wurden ein halbes Jahr lang 40 Lehrerstellen zur Verfügung gestellt (insgesamt waren es 1972 für die Lehrplanarbeit 1.884 Stunden; vgl.: Informationen zu den neuen Lehrplänen ... 1973, 3). Die Pläne werden 2 Jahre erprobt, wobei die Mitarbeiter der Kommissionen zur Verfügung stehen, um die Entwürfe in den Schulen oder bei Fortbildungsveranstaltungen vorzustellen und zu erläutern. Ihre Aufgabe ist es außerdem, Kommentare und Erfahrungen aus der praktischen Erprobung für die weitere Überarbeitung auszuwerten.

In einem zweiten Durchgang werden dann lernzielorientierte Lehrpläne für alle Schularten und -stufen erarbeitet. Dabei steht zunächst die Reform der Primarstufe, der Beobachtungsstufe (= Orientierungsstufe) und der Studienstufe (= Sekundarstufe II, z.T. unter Ein-schluß berufsbildender Schulen) an. Für diese Phase rechnet man mit insgesamt 36 Lehrerstellen, die in Deputats-ermäßigungen von durchschnittlich 4 Stunden pro Mitarbeiter umgelegt werden sollen.

2.5.3. Als Grundlage für die Lehrplanarbeit hat die "Abteilung Schulgestaltung" des Amtes für Schule eine Studentafel für die Klassen 1 - 10 und einen Katalog "Allgemeine Lernziele" (1972) entworfen, der zunächst den Schulen zur Diskussion zugeleitet und anschließend von der Deputation verabschiedet worden ist. Beide Dokumente stecken den Rahmen für die Lehrplanarbeit ab, wobei der Lernzielkatalog vor allem verhindern soll, daß fach-

bezogene Richtlinien isoliert voneinander und ohne Bezug zu übergreifenden Intentionen entwickelt werden. Zugleich sieht man in einer solchen Vorgabe eine Hilfe für die Lehrplankommissionen bei der argumentativen Prüfung von Ansprüchen gesellschaftlicher Gruppen (Fachverbände, Gewerkschaften, Handelskammern u.ä.).

Der Lernzielkatalog besticht durch eine knappe und nüchterne, vor allem aber verständliche Beschreibung der Grundposition und des Zielhorizonts für die weitere Lehrplanarbeit (dieses Urteil gilt im übrigen für die Richtlinien insgesamt; vgl. auch: H.MATTHIESEN 1973; (A) H. PROSS 1973). Der Entwurf bekennt sich zu einem pragmatischen Vorgehen, bei dem "die einschlägige wissenschaftliche Literatur und die Schriften bildungspolitischer Institutionen" ausgewertet wurden (Allgemeine Lernziele 1972, 1). Ein solches Vorgehen erscheint so lange zulässig, wie das Ergebnis als vorläufiger Konsens für eine ständige Überprüfung offengehalten wird. Dies wird für die erste Phase der Entwicklungsarbeit zugesichert (ebda.).

Aufgebaut ist der Katalog um drei Schwerpunkte:

- Grundsätze skizzieren die bildungstheoretische Grundposition (a.a.O., 2);
- konstitutive Lernziele beschreiben unter personalem (a.a.O., 3) und sozialem Aspekt (a.a.O., 4 ff.) die grundlegenden Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung und erfolgreiches Lernen in spezifischen Bereichen;
- funktionale Lernziele umfassen die psycho-motorischen, affektiven und kognitiven Fähigkeiten, die Voraussetzung "für ein erfolgreiches Lernen und Verhalten in Familie, Freizeit, Beruf und Öffentlichkeit" sind (a.a.O., 6 ff.).

Anregend ist insbesondere der Versuch, soziale und affektive Aspekte des Lernens gleichgewichtig neben den psycho-motorischen und kognitiven Leistungen zu beschreiben.

Die Angaben der Stundentafel verstehen sich als "Zeitbudget", das lediglich kenntlich macht, wie die Unterrichtszeit auf die einzelnen Lernbereiche verteilt werden soll:

"Es bleibt der Schule überlassen festzulegen, ob im Rahmen der geltenden Lehrpläne in den einzelnen Lernbereichen

- nach Fächern differenziert, zusammengefaßt oder integriert oder
- epochal unterrichtet werden soll."

(A.a.O., Entwurf einer Stundentafel ..., Anmerkungen)

2.5.4 Zur Entstehung der Richtlinien wird in einer kurzen Zusammenfassung festgehalten:

"Die Lehrpläne sind von Lehrplanausschüssen mit Kollagen aus den Schulen, dem Studienseminar und dem Institut für Lehrerfortbildung entworfen, im Amt für Schule beraten und mit Änderungen verabschiedet worden. Für ihre Arbeit stand den Lehrplanausschüssen in der Regel nur ein knappes halbes Jahr zur Verfügung. Trotz der intensiven Arbeit müssen die Lehrpläne daher in einer Reihe von Punkten weiterentwickelt werden. ... Dabei wird zu bedenken sein, daß Lehrplanarbeit heute eine permanente Aufgabe ist, die es verhindert, endgültige und ein für allemal verfertigte Lösungen zu finden."

(Richtlinien ... Bd. III 1973, 1. Vorwort)

Um solche Veränderungen aufnehmen zu können, hat man die Richtlinien als Loseblattsammlung aufgebaut. Die Pläne enthalten jeweils eine grundsätzliche Einführung ("Aufgaben der Beobachtungsstufe" o.ä.), in der für die jeweilige Schulstufe wichtige Grundsätze zusammengefaßt sind (z.B. zur Differenzierung, zum Unterrichtsstil, zu Lern- und Sozialformen). Die darauf folgenden fachbezogenen Richtlinien gliedern sich in Vorbemerkungen ("Zur Didaktik" o.ä.) und verschiedene Arbeitsbereiche, denen dann Ziele und Hinweise zur Unterrichtsgestaltung zugeordnet sind. Dabei beschreiben die Lernziele

"nicht ein tatsächlich erreichbares Lernergebnis, sondern geben eine Richtung an, in die der Unterricht Schritt um Schritt führen soll. Sie setzen die Fähigkeit des Lehrers voraus, notwendige Elementarisierungen und Differenzierungen selbst vorzunehmen."

(Richtlinien ... Bd. I 1973, 2. Vorwort)

Die Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und teilweise auch die didaktischen Vorbemerkungen sind sehr sorgfältig und meist auch konkret erläutert. Sie reichen etwa beim Erstschriftunterricht bis zu einer Beschreibung von Lernschritten (vgl.: Richtlinien ... Bd. I 1973, 24.1.2o).

2.5.5 Mit einer Deutlichkeit wie in kaum einem anderen Bundesland werden in HH in den Richtlinien auch Inhalte verbindlich vorgeschrieben. Dabei folgt man der Einsicht, daß sich leitende Intentionen nicht ausreichend in der psychologischen Dimension, d.h. als formale Fähigkeiten beschreiben lassen. Um andererseits die Unterrichtsplanung nicht zu sehr festzulegen, beschränkt man die Festlegung von Inhalten auf 70 bis 80% der in den Stundentafeln vorgesehenen Stunden:

"Es bleibt dem Lehrer Zeit für selbstgewählte Inhalte oder für eine intensive Behandlung der angegebenen Themen. Detailliertere Ausführungen sind als Vorschläge und Hilfen für den Lehrer gedacht; er kann, muß sie aber nicht benutzen. Über diese in den Lehrplänen angelegten Möglichkeiten hinaus hat der Lehrer die Freiheit, eigene Vorhaben zu erproben und als seine Vorschläge einzubringen, wenn sie mit den allgemeinen Zielvorgaben vereinbar sind."
(Richtlinien ... Bd. I 1973, 2. Vorwort)

Die Festlegung von Inhalten dürfte im Ergebnis kaum zu einer anderen Unterrichtsplanung führen als in den übrigen Ländern, weil dort die inhaltliche Komponente häufig in die Formulierung der Lernziele selbst eingeht, die nur zum Teil - z.B. als "instrumentelle Lernziele" - formale Fähigkeiten, im übrigen durchaus auch das, was inhaltlich gelernt werden soll, beschreiben (z.B. Begriffe, Konzepte, Einsichten; vgl. etwa HE, 2.6.5, und RP, 2.9.8; andererseits NW, 2.8.7).

Teilweise wird der Unterricht jedoch sehr detailliert vorgeschrieben, wie die folgenden Beispiele aus dem Sachunterricht der Grundschule, Lernbereich Natur, zeigen (a. a. O., 24.7.11):

- Tierhaltung und Tierpflege (Meerschweinchen)
- Zahnwechsel und Zahnpflege
- Vom Regenwasser;

dabei gliedert sich z.B. der Bereich "Tierhaltung und Tierpflege" noch in fünf (verbindliche!) Unterthemen:

- Tierpflege
- Körperbau
- Bewegungen
- Nahrungsaufnahme
- Lautäußerungen.

Flexibler sind etwa die Richtlinien für den Bereich Sozialkunde/Politik formuliert, in denen statt aufgeschlüsselter Unterthemen auf das jeweilige Thema ("Zeitung lesen" o.ä.; vgl.: Richtlinien ... Bd. II 1973, 32/42/43.2.30,

16 ff.) eine "Beschreibung und Schwerpunktsetzung" folgt, die dieses Thema zwar verbindlich interpretiert, aber dies mehr in Form einer didaktischen Perspektive oder eines inhaltlichen Bezugsrahmens tut, der unterschiedliche Ausarbeitungen zuläßt. Auch die im Fach Deutsch vorgestellten Literaturlisten "sind als Anregung zu verstehen und können ergänzt und modifiziert werden" (a.a.O., 42/43.1.00, 23).

Abgesehen von dieser unterschiedlichen Art und Intensität der Festlegung verliert der Begriff des "Inhalts" auch dadurch an Präzision, daß etwa im Fach Deutsch (Grundschule) alle Angaben zum Unterricht (auch Ziele!) unter dieser Überschrift zusammengefaßt werden. Dadurch fehlt der curricularen Konzeption die Klarheit, die gerade bei einer so ausführlichen Lehrplanung zur Unterscheidung verbindlicher Vorgaben und lediglich empfehlender Hinweise erforderlich wäre (dies scheint jedoch ein grundsätzliches Problem zu sein; vgl. einerseits BY 2.2.2, und andererseits: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 55).

2.5.6 Am Beispiel Hamburgs beschreibt H.J.REINCKE (1973) die inhaltlich veränderten und im Umfang wachsenden Ansprüche, denen die Lehrerfortbildung zu genügen hat: quantitativ wegen des immer rascheren Wandels von Fach- und Erziehungswissenschaften, qualitativ durch die Ausweitung der Aufgabenbereiche: Information, Zusatzausbildung, Fortbildung, Weiterbildung, Curriculumarbeit:

"Eine bedeutende Phase der Curriculum-Entwicklung ist die Bemühung, die neuen Konzeptionen in den Schulen und der Öffentlichkeit bekannt und verständlich zu machen (Diffusion). Damit ist aber zugleich für die Zukunft die entscheidende Aufgabe für die Lehrerfortbildung beschrieben. Sie bedeutet jedoch nicht nur Information der Lehrer über Neuentwicklungen oder Gewährung von Hilfen für die Schulen zum Gebrauch der neuen Curricula, sondern erfordert über das Institutionelle hinaus verstärkt die aktive Mitarbeit von Lehrern möglichst vieler Schulen an diesem vielschichtigen Veränderungsprozeß."

(A.a.O., 398 f.; vgl. auch: (A) L.HUBER 1971, 109 ff.)

Andererseits haben diese Anforderungen und auch die bisherigen Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen der Lehrerfortbildung deutlich gemacht, "daß nur die Arbeit in kleinen Gruppen und innig verknüpft mit praktischen Erprobungen als Methode der Wahl wirklich Aussicht auf durchschlagenden Erfolg hat" (a.a.O., 400).

Aus diesen Zielen und Bedingungen folgt für Hamburg (nach REINCKE) eine Vergrößerung des Dozentenstabes von 20 auf 100 hauptamtliche Mitarbeiter und die Einplanung von 180 zusätzlichen Lehrerstellen, um die erforderliche Freistellung für eine intensive Teilnahme von Lehrern an der Fortbildung zu ermöglichen. Für diese setzt er als Minimum drei vierzigstündige Seminare für jeden Lehrer alle fünf Jahre an (a.a.O., 397; vgl. auch die ähnlichen Vorschläge des englischen JAMES-Report((A) Teacher Education and Training 1972), zusammengefaßt in: (A) "Auf-fangbecken" für Abgewiesene? 1972, 43). Für Hamburg, wo 1971 immerhin jeder zweite Lehrer einen mehrtägigen Kurs besucht hat (a.a.O., 395) würde das eine Versieben-fachung des bisherigen finanziellen Aufwandes bedeuten (a. a.O., 401). Die veranschlagten 14 bis 15 Mio. DM pro Jahr würden andererseits die Finanzierung von etwa sechs Regionalen Pädagogischen Zentren ermöglichen, von denen S.GERBAULET u.a. ((A) 1972, 143 ff.) für den Hamburger Raum nur zwei Einrichtungen vorgeschlagen haben, ohne daß sich bisher irgendwelche Chancen für deren Realisierung gezeigt hätten. Die Rechnung von REINCKE zeigt somit sehr drastisch die Kluft zwischen wünschbaren, ja notwendigen Veränderungen und tatsächlichen Möglichkeiten auf.

2.5.7 Hamburg gehört zu den ersten Bundesländern, die in einem umfassenden Schulverfassungsgesetz neue Vorstellungen über die Aufgliederung von Verantwortlichkeiten formell verankert haben (vgl.: Schulverfassungsgesetz ... 1973; (B) G.HAHN 1973, 230 ff.; (A) I.RICHTER 1973, 25 ff.; (A) J.P.VOGEL 1972, 216 ff.).

Allerdings wirken die im Gesetz beschriebenen Mitwirkungsmöglichkeiten von Lehrern, Schülern und Eltern - insbesondere durch den Umfang der neuen Gremien - vor-dergründig eindrucksvoller als sie tatsächlich sind. So heißt es in den einführenden Grundsatzbestimmungen:

- "(1) Das staatliche Schulwesen ist ein Teil der Verwaltung und unterliegt den für die Verwaltung geltenden Ordnungsprinzipien und Verantwortlichkeiten. ...
(2) Die einzelne Schule ist eine nichtrechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts ..."

(§ 1 Schulverfassungsgesetz ... 1973, 316)

- "(1) Die zuständige Behörde leitet und beaufsichtigt das staatliche Schulwesen unter Berücksichtigung der in diesem Gesetz niedergelegten Grundsätze der Selbstverwaltung. Die zuständige Behörde bestimmt den Lehr- und Erziehungsauftrag der Schule und ist allgemein oder im Einzelfall gegenüber den Schulen weisungsbe-fugt."
(§ 2 a.a.O., 316)

Die Entscheidungen über den Unterricht bleiben also in der Verantwortung der Verwaltung, soweit sie nicht ausdrücklich der Schule oder einzelner ihrer Organe vorbehalten werden. An den zentralen Entscheidungen sind Lehrer, Schüler und Eltern über ihre jeweiligen "Kammern" nur im Anhörungsverfahren beteiligt (vgl.: § 37 II und III; a. a. O., 328). Schulintern sind die wesentlichen Entscheidungen - wie bisher - der Lehrerkonferenz vorbehalten:

"(1) Die Lehrerkonferenz beschließt im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften die Maßnahmen, die für die Lehr- und Erziehungsarbeit in der Schule erforderlich sind. Sie entscheidet über die Verwendung der der Schule zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel im Rahmen der Zweckbestimmung dieser Mittel."
(§ 21 a. a. O., 320)

Insofern kann auch von einer echten Beteiligung der Schüler und Eltern kaum die Rede sein (vgl. dazu ausführlicher: (B) G. HAHN 1973, 230 f.). Lediglich hinsichtlich der Frage, ob die Schule an Schulversuchen teilnehmen soll (§ 14 II 1 a. a. O., 319), hat die drittelparitätische Schulkonferenz ein Entscheidungsrecht. Im übrigen steht ihr ein Einspruchrecht gegen Beschlüsse der anderen Gremien (also auch der Lehrerkonferenz) zu, das mit 2/3-Mehrheit überstimmt werden muß. Dieses Recht bezieht sich aber ausdrücklich nicht auf "Beschlüsse der Lehrerkonferenz zu Fragen des Inhalts und der Methodik des Unterrichts" (§ 18 III und IV 4 a. a. O., 321), so daß sich die Rechtslage für curriculare Entscheidungen wie folgt darstellt:

- grundsätzlich sind alle Entscheidungen bei der Schulverwaltung zusammengefaßt, die darüber hinaus im Einzelfall Weisungen erteilen kann (Rechts- und Fachaufsicht);
- soweit Entscheidungsräume für die einzelne Schule offengehalten werden - jedoch immer unter dem Vorbehalt einer Korrektur durch die Fachaufsicht -, bleiben sie der Lehrerkonferenz vorbehalten.

Wenn man einmal davon absieht, daß möglicherweise die pädagogische Freiheit des einzelnen Lehrers durch die Einbindung in die Konferenz begrenzt wird, hat sich die Kompetenzverteilung im curricularen Bereich nicht verändert. - sie ist lediglich formalisiert worden. Nur zwischen Schulleiter und Kollegium läßt sich eine Verlagerung im Sinne einer stärkeren Bindung des Leiters (als ausführendem Organ) an die Beschlüsse der Lehrerkonferenz feststellen. Aber auch dies mit der Einschränkung, daß der

Schulleiter zugleich "zuständig für die Ausführung der Weisungen der zuständigen Behörde" ist und damit über eine konkurrierende Legitimation verfügt (§ 3 II 1 a.a.O., 317).

Die beispielsweise von der Bildungskommission geforderte deutliche Abgrenzung von Rahmen- und Detailentscheidungen im Sinne einer auch formell gesicherten Kompetenzaufteilung zwischen Verwaltung und einzelner Schule und die dieser Absicht entsprechende Forderung nach Zurücknahme staatlicher Eingriffsrechte von einer umfassenden Fach- auf eine an die Richtlinien gebundene Rechtsaufsicht (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b, 17 und 34 f.) ist hier auch in Ansätzen nicht erkennbar.

Im übrigen wird die perfektionistisch ausgearbeitete Schulverfassung (vgl. etwa das Verfahren zur Wahl und Bestellung des Schulleiters: §§ 4 ff. a.a.O., 317 ff.) den Schulen von außen vorgegeben; Möglichkeiten für unterschiedliche Ausprägungen je nach den spezifischen Bedürfnissen und Bedingungen der verschiedenen Schulen sind nicht vorgesehen. Eine weitere Schwäche dieses begrenzten Versuchs einer Demokratisierung der Schule liegt also darin, daß er mit Hilfe einer Machtdurchsetzungsstrategie (s. 1.4.4) verwirklicht werden soll. Allerdings muß man hinzufügen, daß von den Vorschlägen in anderen Bundesländern (vgl. (A) I. RICHTER 1973; (A) Mehr Autonomie für die Schule? 1973; (A) H. MAGDEBURG 1974, 39 ff.) im allgemeinen kaum weitergehende Lösungen zu erwarten sind. -

2.5.8 Zusammenfassend kann man feststellen, daß sich die Veränderungen in HH wie in den anderen kleinen Ländern (vgl. HB und SL) vor allem auf die Gestaltung der Pläne und neue Formen der Zusammenarbeit beziehen, während die Strategie nur an wenigen Punkten angereichert oder immanent verbessert wird. Andererseits sind gerade die Stadtstaaten wegen der räumlichen Dichte in der Lage, informell zu operieren und beweglich zu bleiben, wohingegen sich neue Strategien der größeren Länder rasch institutionell verfestigen (vgl. dazu etwa BY, 2.2.10). -

2.6 HESSEN^{*}

2.6.1 In HE hat die Diskussion über eine Curriculumreform vergleichsweise früh begonnen (1967; vgl. zur ersten Phase der Diskussion: Reform von Bildungsplänen 1969) und rasch zu einer Vielzahl von Aktivitäten geführt, die überdies breit dokumentiert worden sind. Infolgedessen kann zunächst einmal auf eine Reihe von Übersichten über bestimmte Phasen dieser Entwicklung verwiesen werden (vgl. insbesondere zur Gesamtschul-Entwicklung: B.FROMMELT 1974; zur "Großen Curriculum-Kommission": H.BECKER u.a. 1972; zur Kontroverse um die neuen Rahmenrichtlinien: betrifft: erziehung 8/1973; G.KÖHLER/E.REUTER 1973; Verwirklicht endlich die Bildungsreform! 1974; zum Modellversuch "Regionale Lehrerfortbildung": I.HALLER/H.WOLF 1973b.).

Da zum einen die bisherige Entwicklung durch die genannten Darstellungen (und die im Literaturverzeichnis HE ergänzend genannten Schriften) gut abgedeckt wird, kann, da zum anderen die hessische Situation durch den raschen Wechsel bzw. die Konkurrenz verschiedener Ansätze besonders komplex ist, muß sich die folgende Darstellung mehr noch als bei den anderen Bundesländern auf eine Skizze der wichtigsten Tendenzen beschränken.

Aus der Entwicklung der hessischen Curriculumreform lassen sich drei Schwerpunkte herausheben, die zugleich für bestimmte Phasen charakteristisch sind:

- Hessen gehört zu den Bundesländern, die die Einführung der Gesamtschule am konsequentesten betrieben haben: von den Ende 1973 ausgewiesenen 123 integrierten Gesamtschulen in der BRD entfallen allein 59 auf Hessen, von den 59 kooperativen Gesamtschulen sogar 36 (vgl.: (BE) Gesamtschul-Informationen 4/1973, 5 ff.);
- Hessen gehört zu den ersten Bundesländern, die eine umfassende Curriculumreform in Angriff genommen (vgl. die sog. "Klafki-Kommission") und trotz zahlreicher Konflikte in schulartübergreifenden Richtlinien für die Klassen 1 - 10 kodifiziert hat;
- Hessen unternimmt gegenwärtig eine Reihe von Versuchen zur Neuorganisation der Lehrerfortbildung im Rahmen einer schulnahen Ausarbeitung und Fortentwicklung der Richtlinien.

^{*} Für zusätzliche Hinweise danke ich insbesondere Frau OSchR HALLER und den Herren OStr BONN und E.MÜLLER

2.6.2 Die Einführung der Gesamtschule stellt sich vordergründig als eine bloß strukturelle und organisatorische Reform dar, fordert jedoch zu ihrer Verwirklichung eine entsprechende curriculare Neukonzeption, wenn die angestrebten Ziele für den Unterricht wirksam werden sollen (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1969, insbes. S. 79 ff.). Zudem erhielten die ersten Gesamtschulen in der BRD einen Erprobungsspielraum (vgl. auch: (NW) W.SPIES 1973, 62 und NW, 2.8.1), der Unterrichtsversuche begünstigte und deshalb besonders engagierte und reformfreudige Lehrer anzog. In dieser Situation entfaltete sich dann auch eine lebhaftere Entwicklungsarbeit in den Schulen, die zu einer Fülle von didaktischen Entwürfen und Unterrichtseinheiten führte (ein Beispiel sind die "Handreichungen Biologie" 1971; vgl. zur hessischen Situation insgesamt: B.FROMMELT/G.RUTZ 1972, außerdem die zahlreichen Hinweise auf Plänen und Materialien in: (BE) Gesamtschul-Informationen 1968 ff.).

Die Entwicklung vollzog sich in drei Abschnitten, die jeweils durch eine andere "Innovationsagentur" geprägt wurde (vgl. zum folgenden: B.FROMMELT 1972; s. auch seinen Kurzbeitrag 1974):

- bereits vor dem Arbeitsbeginn der ersten Gesamtschulen wurden Expertengruppen für alle Fächer einberufen, in denen Lehrer - koordiniert von einem Mitglied der hessischen Curriculumkommission (s. dazu unten 2.6.4) - Curriculumentwürfe und -materialien entwickeln und anschließend die Schulen bei der Realisierung unterstützen sollten (a.a.O., 8 ff.);
- vor dem Hintergrund einer raschen Ausbreitung der Versuche im Schuljahr 1970/71 wurde eine zusätzliche "Projektgruppe Evaluation" geschaffen, deren Aufgabe es war, "die pädagogische Praxis der Gesamtschulen systematisch zu beobachten, auszuwerten und die Schulen - unter fachübergreifenden Aspekten - zu beraten" (a.a.O., 19);
- um einerseits die Beratung der Lehrer in den Schulen, zum anderen die Übertragbarkeit von Materialien und den Austausch von Erfahrungen zwischen den Schulen zu verbessern, wurden zum Schuljahr 1971/72 Fachmoderatoren berufen (a.a.O., 32 ff.; vgl. die entsprechende Einrichtung in BE, 2.3.2); eine Variante dieser dritten Phase ist der Modellversuch "Zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen" (vgl.: P.BONN 1974 und unten 2.6.7).

2.6.3 Für die drei Aufgaben: Entwicklung, wissenschaftliche Auswertung und Beratung, stand mithin eine

differenzierte Organisation und Unterstützung zur Verfügung, die für die hessische Gesamtschul-Entwicklung vergleichsweise günstige Voraussetzungen geschaffen hat. Wichtig erscheint dabei insbesondere der Rückgriff auf Lehrer (teilzeitlich, befristet) zur Besetzung dieser Funktionen. Schwierigkeiten haben sich dennoch ergeben und zwar nicht nur wegen der begrenzten finanziellen (und damit auch: personellen) Möglichkeiten. B.FROMMELT nennt in seinem Gutachten dazu u.a. die folgenden Gründe:

- Fehlen eines verbindlichen Gerüsts und ausgearbeiteter Unterrichtsmaterialien als Starthilfe für den Versuch (a.a.O., 11; vgl. demgegenüber den Berliner Versuch: oben 2.3.1);
- Beschränkung auf die Entwicklung von Produkten in der Anfangsphase ohne zureichende persönliche Unterstützung für die einzelnen Schulen bzw. Lehrer (a.a.O., 12; s. dazu die Modellversuche: unten 2.6.6 und 2.6.7);
- Abnahme der Innovationsbereitschaft mit zunehmender Ausbreitung der Versuche und zugleich eine Auseinanderentwicklung der Interessen und Bedürfnisse, so daß eine größere Vielfalt von Problemen mit weniger engagierten Lehrern bewältigt werden mußte als in der Anfangsphase (a.a.O., 15 ff.);
- Argwohn gegen die Moderatoren als "Agenten der Administration" (a.a.O., 36; vgl. zu deren Rollenproblematik auch: BE, 2.3.2);
- Unklarheit über die Rolle der Wissenschaft(ler) (a.a.O., 43).

2.6.4 Die letzte Schwierigkeit tritt noch deutlicher hervor bei der Reform der hessischen Bildungspläne in deren erster Phase, also im Rahmen der Arbeit der "Großen Curriculum-Kommission" (vgl. zu deren Selbstverständnis und Tätigkeit: K.C.LINGELBACH 1971; H.BECKER u.a. 1972; Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung 1972).

Diese Lehrplanreform begann unter dem Anspruch einer neuartigen Zusammenarbeit von Wissenschaft, Verwaltung und Praxis und zielte auf eine breite Beteiligung der Betroffenen. Sie wurde auf Grundsatztagungen und durch eine Kommission vorbereitet, wobei sowohl die strategische Konzeption (vgl.: Reform von Bildungsplänen 1969) als auch inhaltliche Fragen (vgl.: Probleme der Curriculumentwicklung 1972) schon vorweg durchgearbeitet wurden.

Die daraufhin 1969 berufene "Große Kommission" unter dem Vorsitz von W.KLAFFKI umfaßte etwa 70 regelmäßig

mitarbeitende und etwa 130 von Tagung zu Tagung wechselnde Teilnehmer. Die Arbeit - insbesondere in den drei Lernbereichskommissionen - konzentrierte sich auf die Ausarbeitung von Verfahren zur Lernzielermittlung und erbrachte dazu drei Ansätze: Kritik vorhandener Lehrpläne; Ableitung aus allgemeinen Normen; Analyse gesellschaftlicher Situationen. Diese mehr theoretische Arbeit wurde in ihrem weiteren Fortgang konkretisiert und ergänzt durch die Entwicklung einzelner Unterrichtseinheiten (vgl. beispielsweise: Projekt Wohnen: Lernziel Emanzipation 1972).

Das strategische Konzept sah dabei folgendermaßen aus: eine Gruppe hauptamtlicher Mitarbeiter sollte schwerpunktartig die Ausarbeitung eines vorläufigen Curriculum übernehmen, während größere Teile der Lehrerschaft vorrangig an der Entwicklung von Unterrichtseinheiten beteiligt werden sollten. Auf diese Weise wollte man kurz- und längerfristige Reformarbeit, wissenschaftliche Grundlegung und praktische Umsetzung, Planung/Materialentwicklung und Lehrerfortbildung miteinander verknüpfen, um einerseits den Anspruch einer wissenschaftlich begründeten Reform aufrechterhalten zu können, andererseits aber nicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg zu reformieren (vgl.: W.KLAFFKI in: Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung 1972, 28).

Schon während ihrer Anfangsphase hatte die Kommission mit Schwierigkeiten zu kämpfen, die vor allem in Auseinandersetzungen mit dem Kultusministerium zutage traten, weil die Aufgabe, das Verfahren und die notwendigen Voraussetzungen entweder umstritten oder nicht gesichert waren. Zudem wurden interne Probleme sichtbar, die zum Teil noch aus der Planungsphase stammten: sei es die Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Konzeptionen, sei es der beschränkte Kontakt zu Lehrern, erst recht aber zu Schülern und Eltern. Die Möglichkeit, mit diesen Schwierigkeiten im Sinne der eigenen Konzeption fertig zu werden, wurde der Kommission jedoch durch das Ministerium genommen (vgl. dazu im einzelnen: H.BECKER u.a. 1972, 22 ff.).

2.6.5 Die kurzfristige Erarbeitung von neuen Richtlinien wurde anschließend vom Ministerium im üblichen Wege kleinen Lehrplankommissionen übertragen, die im wesentlichen auf sich gestellt die 1972 erschienenen Entwürfe zu neuen Rahmenrichtlinien entwickelten (zur strategischen Funktion dieser Richtlinien im Rahmen der Curriculumreform vgl.: I.HALLER 1971; zur Kritik: D.KEINER u.a. 1974). Die curriculare Struktur dieser Richtlinien ist recht unterschiedlich ausgefallen und hat zudem in der öffentli-

chen Diskussion weniger Beachtung gefunden als der jeweilige Inhalt (vgl. insbesondere zur Kontroverse um die Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre: G.KÖHLER/ E.REUTER 1973; sichtbar wurde die zunehmende Politisierung dieser Diskussion u.a. in den sich häufenden parlamentarischen Anfragen, in der Veranstaltung der sog. "Hessentoren" und in der Gründung des "Hessischen Elternvereins" (vgl.: P.BELOW 1973, 42 ff.)).

Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre/Sekundarstufe I (1.Entwurf) beispielsweise gliedern sich in einen allgemeinen Teil von fast 50 Seiten, der die Konzeption des Planes in politischer, wissenschaftlicher und formaler Hinsicht erläutert. Der Plan selbst ("Unterrichtspraktischer Teil") beschreibt vier Lernfelder (Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben und Inter gesellschaftliche Konflikte). Diese wiederum gliedern sich in Lernzielschwerpunkte, denen bestimmte Themenstichworte zugeordnet sind, die als Projekte im Unterricht aufgenommen und bearbeitet werden können (vgl. ausführlicher zum Aufbau des Plans: (A) W.HILLIGEN 1973, 271 ff.).

Verbindlich sind jeweils nur die Lernziele, zu denen Erläuterungen, unterrichtspraktische und Material-Hinweise gegeben werden. Allerdings legt ihre Formulierung auch die inhaltlichen Lernergebnisse teilweise fest (meist: "lernen, daß ...", "erkennen, daß ..."); häufig nehmen sich die Lernzielangaben sogar nur wie ein umformulierter Stoffkatalog aus, der allerdings nicht konkrete Themen, sondern verallgemeinerbare Erkenntnisse vorgibt (vgl. zu ähnlichen Tendenzen in anderen Bundesländern etwa RP, 2.9.8).

Die Stärke des Planes liegt zum einen in seiner insgesamt noch beträchtlichen Offenheit, zum anderen in seinem - wenn auch sehr umfangreichen - allgemeinen Teil, der den Begründungszusammenhang der einzelnen Vorschläge darstellt. Mit einer Ausarbeitung dieser Plan-skizzen im Schulalltag wäre der einzelne Lehrer allerdings überfordert. Doch scheint dies nicht die Vorstellung der Verfasser gewesen zu sein. Zum einen werden von den Lehrplankommissionen beispielhaft konkretisierte Unterrichtsmodelle veröffentlicht (vgl. etwa: Unterrichtsmaterialien ... 1973), die in Zusammenarbeit mit dem "Hessischen Institut für Lehrerfortbildung" entwickelt wurden. Neben didaktischen Erläuterungen zu den Vorgaben der Richtlinien enthalten sie vor allem Quellentexte mit methodischen Hilfen. Eine andere Form der Erläuterung stellen die ebenfalls im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen des HILF zu den Rahmenricht-

linien "Gesellschaftslehre S I" entwickelten "Interpretationshilfen" (1973) dar.

Schließlich sollen im Rahmen der Erprobung und mit besonderer Unterstützung von außen schulnahe Arbeitsgruppen Unterrichtseinheiten entwickeln, in denen die Intentionen der Richtlinien beispielhaft ausgearbeitet werden, so daß dem Lehrer mit der Zeit ein Reservoir zur Verfügung steht, aus dem er auswählen, das er in Teilen umarbeiten oder das er ergänzen kann - je nachdem, was seine Unterrichtssituation erfordert und zu welchem Aufwand er in der Lage ist (dokumentiert wird diese Arbeit von Lehrergruppen samt ihren Ergebnissen in: curriculum konkret 1972 ff.). Allerdings sind die Möglichkeiten einer breiten Erprobung durch den sog. "Erprobungserlaß" insofern praktisch begrenzt, als ein mühsames Genehmigungsverfahren viele Initiativen vorzeitig abbremsen dürfte (vgl. dazu: P.BELOW 1973, 42 ff.; "Ermächtigungsgesetz" für Obstruktion 1973, 50).

2.6.6 Im Vorhergehenden klingt der dritte Schwerpunkt der hessischen Curriculumreform bereits an: die Umgestaltung der Lehrerfortbildung im Sinne einer schulnahen Curriculumentwicklung (vgl. dazu: I.HALLER/H. WOLF 1973a und b; 1974). Während die Fortbildung bislang weitgehend zentral im "Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF)" (Reinhardswaldschule) zusammengefaßt war, soll sie in Zukunft ergänzt werden durch eine wachsende Zahl von lokalen bzw. regionalen Einrichtungen, deren Aufgabe es ist, Lehrergruppen anzuregen und zu unterstützen, die gemeinsam Unterricht planen und auswerten. Auf diese Weise sollen die Richtlinien in praktikable Unterrichtsmodelle übersetzt, aber auch inhaltlich überprüft und fortentwickelt werden. Mit der solcherart dezentralisierten Entwicklungsarbeit ist die Hoffnung auf eine breite Fortbildung der Lehrer durch Teilnahme an den Diskussionen, Planungen und Unterrichtsversuchen verknüpft. Eingerichtet sind bisher vier von den geplanten sechs Zentren: Bad Hersfeld (mit 12 Lehrergruppen), Groß-Gerau (mit 15 Gruppen) und neuerdings Limburg und Kassel-Land. Ihre Arbeit wird durch eine an der Gesamthochschule Kassel verankerte Arbeitsgruppe wissenschaftlich unterstützt und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht.

Ausgestattet und organisiert ist der Modellversuch wie folgt:

"In jedem Modellversuchsbereich wird eine Geschäftsstelle eingerichtet. Sie ist mit einem hauptamtli-

chen Projektleiter und einer Sekretärin besetzt. Sie gehören personalrechtlich dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung an, an dem zugleich zentral die Mittelbewirtschaftung und Verwaltung abgewickelt werden. Jede Geschäftsstelle ist mit technischem Apparat (u.a. Offset-Anlage, Videorecorder) und einer Handbibliothek ausgestattet. Zur Beratung der Lehrer stehen 10 teilentlastete pädagogische Mitarbeiter zur Verfügung. Die Koordination der Arbeit zwischen den einzelnen Versuchsbereichen, der Erfahrungs- und Materialaustausch und der Kontakt zu anderen Institutionen, insbesondere zu den Rahmenrichtliniengruppen, werden von einem weiteren hauptamtlichen Mitarbeiter organisiert ... Die Auswertung der laufenden Arbeit und Planung weiterer Vorhaben auf Bereichsebene erfolgt in der regionalen Mitarbeiterkonferenz und auf regionalen Gesamtkonferenzen, zu denen alle Lehrer eingeladen sind. Zuständig für die überregionale Auswertung und Planung ist die sog. Projektgruppe, der die hauptamtlichen Mitarbeiter, Vertreter der Arbeitsgruppen, die Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitgruppe sowie Vertreter der Schulplanung im Hessischen Kultusministerium angehören."

(I.HALLER/ H.WOLF 1974, 50 f.)

Der Modellversuch entspricht weithin dem Typ B der Empfehlungen der Bildungskommission (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 97 ff.). Er wird - wie der Berliner Ansatz zur Reform der Mittelstufe (s. oben 2.3.1) und wie der niedersächsische Versuch einer gesamtschulspezifischen Lehrerfortbildung (s. unten 2.7.6) - vom BMW im Rahmen der Vereinbarung über Innovationen im Bildungswesen mitfinanziert und dürfte wichtige Erfahrungen über die Möglichkeiten einer schulnahen Curriculumentwicklung erbringen. Ein vorläufiges Resümee findet sich bereits bei HALLER/WOLF (a.a.O., 55), das im wesentlichen den Berliner Erfahrungen entspricht (vgl. BE, 2.3.4), sie aber auch ergänzt:

- " - Es zeigte sich, daß die Begründung für den Modellversuch auf prinzipielle Zustimmung bei den Lehrern traf. Ebenso deutlich wurden die Schwierigkeiten erfahren, Kooperationsbereitschaft in Kooperationsfähigkeit umzusetzen. Die Erwartung vieler Lehrer an den Modellversuch orientiert sich an der Vorstellung, hier müßte in Vorträgen von Experten Wissen und Informationen vermittelt werden.

- Die Arbeit des Modellversuchs stößt auf eine Reihe von verständlichen Vorbehalten:
Da ist einmal der Argwohn, der Modellversuch solle für einige Jahre von der Misere der Unterrichtspraxis ablenken. Begrenzte Planung gerät unter den Verdacht, ein Alibi für eine Öffentlichkeit zu sein, die noch nicht bereit oder fähig ist, Voraussetzungen für eine spürbare Entlastung des Lehrers in der Unterrichtspraxis zu schaffen. Die Frage nach einer Entlastung für Mitarbeiter im Modellversuch läßt sich jedenfalls nicht als Ausdruck für mangelnde Bereitschaft erklären, die etwa mit der Besoldung abverlangbare Leistung auch zu erbringen.
- Die Bereitstellung des organisatorischen Rahmens und des Inhalts der Angebote allein reicht nicht aus. Beteiligung an den Arbeitsgruppen des Modellversuchs bedeutet auf jeden Fall zusätzlichen Zeitaufwand, zumindest in der Anfangsphase, die mit einem Jahr nicht zu gering veranschlagt sein dürfte ..."

2.6.7 Eine Variante zu dem hier vorgestellten Versuch einer Integration von Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung stellt der Modellversuch "Zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen" dar, der sich am strategischen Konzept von "flying workshops" orientiert (vgl.: P.BONN 1974, 63; das Modell entspricht dem Typ C in den Empfehlungen der Bildungskommission (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 A, 100 ff.)). Zwei Unterschiede sind wichtig: Zum einen bezieht sich die Arbeit dieser Projektgruppe (1 Leiter, 5 Fachmoderatoren für Gesellschaftslehre, Deutsch, Englisch, Mathematik und Polytechnik) nur auf Gesamtschulen; zum anderen findet die Entwicklungsarbeit in den jeweiligen Schulen selbst statt und wird von der Projektgruppe lediglich von außen unterstützt (z.B. durch Teilnahme an den Arbeitssitzungen, durch die Veranstaltung von Fach- und Plenartagungen, durch die Vermittlung von Kontakten nach außen und durch die wissenschaftliche Auswertung des Versuchs) .

Das Projekt zielt auf die "Erforschung und Dokumentation von Problemen basisorientierter, offener Curriculumentwicklung und wissenschaftlicher Begleitung als Teil aktivierender Schulforschung" (Informationen der Projektgruppe ... 1973, 8). Ihm liegt die Annahme zugrunde,

"daß dem Lehrer eine wichtige Rolle bei der Verbesserung von Unterricht zukommt und daß deshalb Modelle

erprobt werden müssen, die dem Lehrer helfen, lerngruppenbezogen und situationsorientiert im Rahmen vorgegebener 'Rahmenrichtlinien' Unterricht zu planen und durchzuführen ..."
(A.a.O., 9)

Auch dieser Versuch einer schulnahen Curriculumentwicklung wird vom BMW mitfinanziert. Er umfaßt gegenwärtig ca. 20 Arbeitsgruppen, in denen rund 100 Lehrer mitarbeiten. Durch den jährlichen Wechsel von Teilnehmern - deren Mitarbeit jeweils mit 2 Stunden Entlastung oder einem entsprechenden Honorar ausgeglichen wird - will sich das Projekt allmählich ausbreiten und ein Netz von kooperierenden Lehrergruppen schaffen, die zur Selbstorganisation ihrer Zusammenarbeit fähig sein sollen.

2.6.8 Ein interessantes Gegenstück zum bayerischen Projekt "Findung und Bestätigung von Lernzielen aus der Sicht der Jugend" (s. oben 2.2.5) stellt das vom Landesvorstand der hessischen Schülervertretung publizierte "Projekt Curriculum" (1972) dar. Hier haben Schüler selbst die Initiative ergriffen, um wenigstens bei der Umsetzung der Richtlinien, also auf Schul- und Lerngruppenebene ihre Vorstellungen zur Geltung bringen zu können, nachdem sie weder in der "Großen Curriculum-Kommission" noch in den Rahmenrichtlinien-Gruppen vertreten waren (vgl.: Hessens Schüler; Druck von unten 1972).

Die Broschüre beginnt mit einer kurzen Kommentierung der hessischen Curriculumreform seit 1967 (a.a.O., 1 ff.), schließt eine allgemeine und knappe fachbezogene Stellungnahmen zu den Plänen an (a.a.O., 10 ff.), um dann ausführlich eine Strategie zur Rolle der Schüler(-vertretung) in der Erprobungs- und Realisierungsphase vorzustellen (a.a.O., 30 ff.). Hier tauchen die Probleme auf, die man beispielsweise im Hamburgischen Schulverfassungsgesetz vermißt (vgl. HH, 2.5.7) und die auch im Bayerischen Schüler-Projekt zu kurz kommen: Wie kann man den Schüler für eine Mitbestimmung bei der Planung seines Unterrichts aktivieren, ohne daß sich diese Mitwirkung in einem bloßen Opponieren oder Applaudieren erschöpft? Im Grunde sind die - sehr konkreten - Vorschläge der hessischen Schüler bislang die ersten ernsthaften Überlegungen zu der Frage, wie die Betroffenen unmittelbar - also ohne Stellvertretung durch die Lehrer - an Curriculumsentscheidungen mitwirken können. Auch den Vorschlägen der Bildungskommission (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b) fehlt Einiges von dem hier sichtbar gewordenen Maß an realistischer Phantasie. Insofern konzentrieren

sich die Vorschläge zu recht auf die Aufgaben der einzelnen Schule im Rahmen eines kooperativen Systems der Curriculumreform, auch wenn sie nicht die Notwendigkeit einer repräsentativen Beteiligung der Basis an Grundsatzentscheidungen darüber vernachlässigen.

2.6.9 Das im Sommer 1971 gegründete Bildungstechnologische Zentrum (BTZ) in Wiesbaden führt Projekte in seinem unmittelbaren Einzugsbereich durch, nimmt aber auch überregionale Aufgaben wahr (vgl. auch das FEOll in NW, unten 2.8.10). Organisatorisch gliedert sich das als GmbH verfaßte BTZ nach zwei Prinzipien:

- zum einen gibt es fünf ständige Arbeitsgruppen für die Bereiche: Naturwissenschaften und Mathematik; Lehrmaschinen und -programme; rechnergesteuerter Unterricht; Sozialwissenschaften und Curriculumforschung (die letztgenannte Gruppe ist im Zusammenhang mit der letzten Phase der "Großen Curriculum-Kommission" im BTZ angesiedelt worden und sollte ursprünglich an Implementationsprojekten mitwirken);
- quer dazu werden für bestimmte Aufgaben Projektgruppen gebildet, von denen es gegenwärtig fünf gibt, darunter je eine zu den Themen "Curriculuminnovation und emanzipatorischer Medieneinsatz" und "Automation und Information - naturwissenschaftlich-technische Prinzipien und ihre gesellschaftspolitischen Implikationen" (vgl. zur Übersicht: sm stellt vor: Bildungstechnologisches Zentrum ... 1973, 14 f.).

Neben Aufgaben der Grundlagenforschung, der Beratung/Information und Fortbildung beschäftigt sich das BTZ vor allem mit dem Verhältnis von Bildungstechnologie und Curriculumentwicklung (vgl. zum Problem (A) K.EYFERTH 1972; (A) O.HERZ 1972; (A) H.RADEMACHER 1973) und zwar im Rahmen konkreter Entwicklungsprojekte. Besonders interessant für die Entwicklung neuer Strategien der Curriculumreform sind dabei die Projekte der Arbeitsgruppe "Curriculum und Sozialwissenschaften" (vgl.: P.BONN u.a. 1974, 30 ff., und die Projektheft 1 ff.: "Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz" 1972 f.). Die auf unterschiedliche Schultypen bezogenen Vorhaben dienen der Entwicklung von offenen Curricula bzw. von Fallstudien über die Planung und Durchführung veränderten Unterrichts in enger Zusammenarbeit mit Lehrern und Schülern und in unmittelbarem Bezug auf die jeweilige Unterrichtssituation. Mit ihrem wissenschaftstheoretischen Konzept "aktivierender Sozialforschung" (E.MÜLLER u.a. 1972) orientieren sie sich an Zielen der Handlungsforschung (einem

Ähnlichen Ansatz folgt die Reform des Elementarbereichs in HE, die von Arbeitsgruppen des "Deutschen Jugendinstituts" in München betreut wird (vgl.: DJI, 3.2.4). Sie gehören damit zu den immer noch seltenen Ansätzen in der BRD, die theoretische Grundlagenarbeit mit konkreten Reformversuchen verbinden (vgl. zu den politischen Problemen dieser Arbeit: erziehung 10/1972, 11 und 1/1974, 60 ff.).

Die Projektgruppen haben ihre theoretische Arbeit und die Entwicklungstätigkeiten umfangreich dokumentiert (ein anregendes Beispiel: B.STICKELMANN/K.ZEHRFELD 1973, 22 ff.) und u.a. mit einem Symposium über "Handlungsforschung" (Februar 1974) dem Ansatz einer basisorientierten Curriculumreform wichtige Impulse gegeben. In welcher Form die Spannung zwischen situationsorientierter und schulspezifischer Reformarbeit einerseits und der Entwicklung breit verwendbarer Handlungshilfen ("Curricula") in diesen Projekten aufgelöst werden kann (z.B. in Form von Fallstudien, kommentierten Materialien o.ä.), muß noch abgewartet werden, dürfte aber für die Beantwortung mancher Fragen an eine "offene Curriculumentwicklung" (vgl. etwa: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 A 20 ff.) wichtige Hinweise geben.

Als Folge des Landtagswahlergebnisses im Winter 1974 wurde das BTZ inzwischen aufgelöst (Koalitionsforderung der FDP).

2.7 NIEDERSACHSEN[¶]

2.7.1 Auf der zentralen Ebene befindet sich in NS ein "Niedersächsisches Institut für Bildungsplanung und Bildungsforschung" im Aufbau, das die Arbeit der verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsgruppen koordinieren soll, ohne andererseits deren Selbständigkeit in der laufenden Arbeit anzutasten (Mitteilung des Kultusministerium vom 14.3.1972). Eine Hauptaufgabe soll deshalb die Dokumentation und die Verbesserung des Informationsaustausches sein. Das Institut selbst ist auch nicht als dem Ministerium nachgeordnete Behörde gedacht, um seine Unab-

[¶] Für zusätzliche Informationen danke ich Herrn Ltd.MR KLUGE.

hängigkeit sicherzustellen. Vorgesehen sind etwa 8 hauptamtliche Mitarbeiter, damit die "Zentrale" gegenüber den anderen Einrichtungen auch quantitativ kein Übergewicht bekommt, sondern sich auf die Anregung von Zusammenarbeit und die Unterstützung des Erfahrungsaustauschs beschränken muß.

Eine solche Koordination ist in NS besonders notwendig: bereits jetzt wird die Entwicklungsarbeit von breit gestreuten Lehrergruppen getragen (1972: rund 90 Gruppen mit über 1.100 Lehrern und etwa 150 Hochschullehrern aller Sparten; ebda), wobei grundsätzlich jede Schule die Möglichkeit hat, sich an solchen Vorhaben zu beteiligen. Koordiniert und ausgewertet wird die Arbeit von zentralen Lehrplankommissionen (z.B. für den Primarbereich, für die Orientierungsstufe, für die Gesamtschule und für die Sekundarstufe II). Die Arbeitsgruppen sind einerseits stufenbezogen und fachorientiert ausgerichtet, andererseits beziehen sie sich auf Querschnittfragen wie "Sprachlabor", "Verkehrserziehung", "Ganztagsschule" u.ä.

2.7.2 Die Strategie läßt sich beispielhaft an der Reform der Sekundarstufe II demonstrieren. Wegen der Abstimmung mit der Entwicklung in anderen Bundesländern konzentriert sie sich zunächst auf den gymnasialen Bereich, um anschließend auf eine Verzahnung mit dem berufsbildenden Schulwesen hin erweitert zu werden (vgl.: Reform des Sekundarbereich II 1972, 201; s. auch die entsprechende Lösung in NW (unten 2.8.3) und (A) H.STUCKMANN 1973, 316 ff.).

Im Gegensatz zu der in anderen Ländern meist üblichen Abfolge (vgl. z.B. BY und HE), zunächst Richtlinien zu erarbeiten und diese nachträglich mit "Unterrichtsmodellen" oder ähnlichen Materialien zu unterfüttern, hat man in Niedersachsen zunächst Arbeitsgruppen von Lehrern unter der Koordination von zentralen Lehrplankommissionen an der Entwicklung von "Handreichungen" (1972; 1973) arbeiten lassen. Es handelt sich dabei um Grund- und Leistungskurse, für die einzelne Themen beispielhaft ausgearbeitet worden sind. In den drei Lernbereichen: (A) sprachlich und literarisch-künstlerisch, (B) gesellschaftswissenschaftlich und (C) mathematisch-naturwissenschaftlich, waren an dieser Entwicklungsarbeit in der ersten Phase rund 140 Lehrer, Schulleiter, Aufsichtsbeamte und - zusätzlich als Berater - auch Hochschullehrer beteiligt.

Die auf 368 Zeitungspapier-Seiten deutlich als vorläufige Angebote ausgewiesenen Unterrichtseinheiten wurden anschließend den Schulen zur Erprobung übergeben, die in einem förmlichen Verfahren auf Grund definierter Vor-

ausstattungen (Zahl und Ausbildung der Lehrer, Sachausstattungen usw.) für beantragte Projekte ausgewählt wurden. Bereits ein Jahr später konnten zusätzliche oder veränderte Modelle in einer zweiten Folge von 552 Seiten veröffentlicht werden, in die teilweise schon Vorschläge und Kritik aus den Schulen eingearbeitet wurden. Ergänzt durch entsprechende Angebote der Lehrerfortbildung wird auf diese Weise eine breite Beteiligung der Lehrer an der Ausarbeitung der Reformkonzeption gesucht, die sich erst nach eingehender Erprobung der Kursvorschläge in verbindlichen "Rahmenrichtlinien" niederschlagen soll:

"Erst im Laufe eines längeren Zeitraums des Wechselprozesses zwischen Entwicklung, Erprobung und Rückkopplung kann sich herausstellen, welche Kurse nach Zielsetzung und Inhalten mehr oder minder verbindlich sein sollen."

(Handreichungen ... 1972 (A) 5)

In dem Grad ihrer Ausarbeitung und Konkretion - damit natürlich auch im Umfang - gehen die Handreichungen weit über das hinaus, was man von früheren Lehrplänen gewohnt ist (vgl. die ähnlichen Tendenzen in den bayerischen Handreichungen und in den Richtlinien von HH, HE und NW). Das erklärt sich zum Teil aus dem unterschiedlichen Status der Pläne. Die Ausführlichkeit entspricht einem deutlichen Bedürfnis der Lehrer nach einer didaktischen Stützung ihrer Bemühungen, mit neuen Anforderungen und Möglichkeiten im Unterricht fertig zu werden. Deshalb betonen die Handreichungen immer wieder ihren Anregungscharakter und verweisen auch auf konkrete Alternativen und Änderungsmöglichkeiten.

2.7.3 Das Verfahren der Entwicklung für die Sekundarstufe II beschreibt O.E.MÜLLER wie folgt (1972, 148 f.):

"Ausgangspunkt waren die Richtziele ..., die aus einer gesellschaftspolitischen Entscheidung hervorgehen. ... Trotz ihrer Abstraktheit und der Allgemeinheit ihrer Aussage, die viele Interpretationen offenläßt, dienten diese Richtziele den Planenden immer wieder als Regulativ bei der Erarbeitung von Lernzielen ..."

In den Handreichungen selbst (1972, Vorwort) lauten diese Richtziele:

"Der Unterricht im Sekundarbereich II soll

- Grundlagen für nachfolgende Bildungsgänge schaffen;
- zur aktiven und kritischen Teilhabe am öffentlichen Leben befähigen;
- Möglichkeiten zur Gestaltung des persönlichen Lebensbereichs eröffnen."

Auf der nächsten Abstraktionsstufe werden von den Entwicklungsgruppen Lernziele 1. Ordnung beschrieben, die sich jeweils auf eines der drei Aufgabenfelder (vgl. die Lernbereiche 2.7.2) beziehen. Von den sechs Lernzielgruppen des sprachlichen und literarisch-künstlerischen Bereichs wurde etwa das Lernziel "Kritisches Bewußtsein gegenüber sprachlicher, visueller und akustischer Information" folgendermaßen aufgegliedert:

- "1. Einsicht in die Bedingungen des Kommunikationsprozesses,
2. Fähigkeit, sich Wirkungen von sprachlicher, visueller und akustischer Information bewußt zu machen, d.h. Affekte auf Sprache und visuelle und akustische Phänomene zurückzuführen,
3. Fähigkeit, sprachliche, visuelle und akustische Information auf gesellschaftliche Bedingungen zurückzuführen."

(Handreichungen ... 1972, (A) 5)

Auf der dritten Ebene - d.h. im Rahmen der verschiedenen Kurse - werden die Lernziele inhaltsbezogen ausdifferenziert. Dabei zeigt sich,

"daß jeweils mehrere Möglichkeiten von Inhalten oder Stoffen, an denen die Lernziele, erst recht die Lernziele 1. Ordnung, angestrebt werden können, gegeben sind; allerdings nicht unbegrenzt viele, d.h. manche Inhalte oder Stoffe schließen sich auf der Ebene der Lernziele der Kurse bereits aus."

(O.E.MÜLLER 1972, 149)

Wieder ein Beispiel für die Art der Formulierung und der Konkretisierungsgrad aus dem Grundkurs Sprache (Thema: "Formen der Rede - praktische Übungen"):

- "3.1 die Fähigkeit zum Herausstellen des eigenen Standpunktes und zum Erfragen des Standpunktes des Partners
- 3.2 die Kenntnis der rhetorischen Funktion von Rede mit dem Ziel der Einwirkung auf ~~den~~ anderen (appellativ)
- 3.3 die Kenntnis der kommunikativen Funktion von Rede mit dem Ziel der Aussprache und des Gedankenaustauschs (informativ) ..."

(und 13 weitere; Handreichungen ... 1972, (A) 7)

In der Mathematik sind demgegenüber die Kursziele noch eine Stufe weiter konkretisiert worden (a.a.O., (C) 9 ff.) - mit einem entsprechend geringeren Spielraum für

die Unterrichtsplanung. Allen Plänen gemeinsam ist die Tendenz einer zunehmenden - wenn auch nicht im logischen Sinn - 'deduktiven' Ausdifferenzierung der Lernziele "in immer kleinere Lernschritte" (O.E.MÜLLER 1972, 149). Gegen dieses einförmige Muster der Unterrichtsbeschreibung bestehen auch dann Bedenken, wenn die Operationalisierung in den Handreichungen selbst nicht durchgängig zu Ende getrieben wird:

"Das ist nicht nur eine Folge der begrenzten Zeit, in der die jetzt vorliegenden Kurse entwickelt worden sind; die Feinplanung wird auch in Zukunft von den Kommissionen nur beispielhaft geleistet werden können, da sonst die Abfolge von Themen, Inhalten und methodischen Schritten vorgeschrieben würde und für die Lehrer und Schüler keine Möglichkeit der Mitplanung bliebe."
(Ebda.)

Insofern wird der Handlungsraum für die am Unterricht Beteiligten durch die externen Planer offengehalten, wie sich auch an der Beziehung zwischen Zielen und Inhalten - die sich deutlich von der hamburgischen Konzeption (s. oben 2.5.5) unterscheidet - zeigen läßt:

"Die von den Lernzielen her entwickelten Grundkurse sind in ihren Themen und Inhalten nicht verbindlich im Sinne eines Kanons. Modellcharakter besitzen die Kursangebote nur insofern, als sich ihre Lernzielbezogenheit auf andere Themen und Inhalte übertragen läßt."
(Handreichungen ... 1972, Vorwort)

2.7.4 Dennoch bleibt eine Spannung in der Konzeption, wenn einerseits "eine allzu perfektionistisch betriebene Curriculumentwicklung, die in Gefahr ist, zu mechanistischen Lernprogrammen zu führen" (O.E.MÜLLER 1972, 149), abgelehnt wird, aber andererseits die Forderung bestehen bleibt:

"Die Operationalisierung und damit die Entwicklung objektiver Kontrollen muß soweit wie möglich geleistet werden, da auch in der reformierten Sekundarstufe II Leistungen bewertet sind und die Prüfung am Ende bleibt ..."
(Ebda.)

Auch wenn diese Forderung im Nachsatz wieder dadurch eingeschränkt wird, "daß im Lernprozeß noch mehr angestrebt wird und hoffentlich auch noch mehr sich vollzieht als das Meßbare" (ebda.), bleibt dies bei der Forderung der Pläne nach einer "Fortsetzung dieser Lern-

zielstufung ... zu den Feinzielen", die "einen Unterrichtsgang auf kleinste Schritte" festlegen und "am leichtesten Lernzielkontrollen zugänglich" sind (Handreichungen ... 1972, (C) 5), doch ziemlich unverbindlich (vgl. auch die durchgehenden Verweise auf C.MÖLLER und R.F.MAGER sowie die ähnliche Problematik in BY (s. oben 2.2.3)).

Abgesehen von dieser Tendenz der Handreichungen, eher den Lehrer als den Schüler vor einer Durchplanung des Unterrichts zu schützen, überzeugen die Pläne - insbesondere für die ersten beiden Aufgabenfelder - durch die Beweglichkeit des Angebots und die Reichhaltigkeit der Hinweise und Hilfen für die Unterrichtsplanung (vgl. auch für die Handreichungen Gesellschaftslehre: (A) E.v.d. LIETH 1974, 12 f.). Da überdies die alten Richtlinien subsidiär in Geltung bleiben (vgl. den ähnlichen Übergang bei der Grundschulreform in BW, 2.1.8), ist eine allmähliche Reform ohne Überforderung der Lehrer und zu großen Zeitdruck möglich.

2.7.5 Zusätzliche Hilfe gibt die breit gefächerte Lehrerfortbildung, die mit unterschiedlicher Intensität auf mehreren Ebenen stattfindet: es gibt örtliche Veranstaltungen, zentrale Arbeitstagungen und vier regionale Einrichtungen mit einem jährlichen Durchlauf von 3000 bis 3500 Lehrern für je eine Woche.

2.7.6 Einen Versuch gesamtschulspezifischer Lehrerfortbildung führt das Pädagogische Seminar der Universität Göttingen durch. Dieses Modellvorhaben wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Land Niedersachsen gemeinsam finanziert (vgl.: (B) Der Lehrer als Schlüsselfigur in der Schulreform 1973, 181). Ziel des Projekts ist es, Formen praxisnaher Fortbildung zu entwickeln, um Gesamtschullehrer auf ihre veränderte Rolle vorzubereiten. Insbesondere sollen die Lehrer mit folgenden Aufgaben vertraut gemacht werden (ebda.):

- Planung von Unterrichtseinheiten und Lehrgängen,
- Zusammenarbeit mit Lehrern anderer Schularten und Fachbereiche,
- Erprobung neuer Formen der Unterrichtsorganisation,
- Einsatz neuer Unterrichtsverfahren, Medien, Methoden der Lerndiagnose,
- Einstellung auf neue Formen der Schulverfassung und außerschulischer Aktivitäten.

Als besonders bedeutsam kann der Versuch gelten, über eine rein fachliche Weiterbildung hinaus möglichst viele

Aspekte der Unterrichtswirklichkeit in die Fortbildung einzubeziehen und damit die Bedingungen erfolgreichen Lernens in ihrer Wechselwirkung zum Gegenstand der Fortbildung zu machen (vgl. auch die Parallelprojekte in BE (oben 2.3.1-4) und HE (oben 2.6.6-7)).

2.7.7 Für die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen ist in Hannover eine Zentralstelle eingerichtet worden, die Versuchsschulen in der Planung unterstützt, eigene Forschungsvorhaben durchführt und die laufenden Versuche in der Auswertung koordiniert.

Von besonderem Interesse für unseren Bericht sind vier Studien, die im Zusammenhang mit solchen Schulversuchen durchgeführt und in einem Band "Schulversuche in Planung und Erprobung" dokumentiert worden sind (vgl.: K.AURIN u.a. 1972). Aufgabe dieser Studien (im Rahmen der Universitätsausbildung) war es, Erkenntnisse über "die Innovationsgenese von Schulversuchen, über den Planungsverlauf wie auch über die einzelnen Phasen der Realplanung" zu gewinnen (a.a.O., 15). Sie stellen damit einen ersten Schritt zu einer systematischen - und in der BRD noch sehr vernachlässigten - Innovationsforschung dar (vgl. zum internationalen Standard: Case Studies of Educational Innovation I - III 1973).

2.7.8 In seinem zusammenfassenden Kommentar zu den vier Studien zieht K.AURIN einige Folgerungen für die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen der Schulreform, vor allem im Verhältnis zur Bildungsplanung. Er unterscheidet zunächst

- Konzeptions- und Planungsberatung, deren Hauptaufgabe die "projektorientierte, innovationsvorbereitende und -aufbauende Einweisung und Unterrichtung" sei (a.a.O., 27) und die sich auf politische Entscheidungshilfe und -kritik konzentriert;
- system- und unterrichtstechnologische Entwicklungshilfe, die auf die Lösung konkreter Probleme (z.B. Entwicklung eines Unterrichtsprogramms) gerichtet ist und als "sozialtechnologisches Feldexperiment zur Veränderung einer sozialen Situation oder eines 'sozialen Handlungssystems' bezeichnet werden" kann (a.a.O., 28) und
- problembezogene Bewährungs- und Erfolgskontrolle, die sich am traditionellen Verständnis von empirischer pädagogischer Forschung orientiert und häufig in grundlagenorientierte Untersuchungen mündet (oder in sie eingebettet ist); diese dient der "Aufhellung

allgemeiner komplexer pädagogischer Bedingungsbeziehungen und ihrer Gesetzmäßigkeiten" (a.a.O., 28 f.).

Deutlich dürfte sein, daß die beiden ersten Funktionen wissenschaftlicher Begleitung bisher zu kurz gekommen sind, daß - wie sich auch in den anderen Bundesländern zeigt - die Rolle der Wissenschaft in dieser Hinsicht noch sehr unklar ist und daß es auch zur dritten Aufgabe immer noch beträchtliche Mißverständnisse über die tatsächlichen Möglichkeiten wissenschaftlicher Begleitung von Schulversuchen gibt:

"Die bloße Tatsache wissenschaftlicher Begleitung, ob diese funktionsfähig ist oder nicht, scheint einigenorts zu genügen, um dem Schulträger und gelegentlich auch der Schulverwaltung nach außen hin die Abgesichertheit und Solidität eines schulischen Modellprojekts zu bekunden ... "

(A.a.O., 27)

Als konkretes Ergebnis der vier Untersuchungen sieht AURIN den häufigen Mißerfolg von Schulversuchen in den folgenden Problemen begründet (a.a.O., 30 ff.):

- örtliche Bedingungen sind meist wirksamer für den tatsächlichen Verlauf als allgemeine bildungspolitische und pädagogische Zielsetzungen;
- aus Zeitdruck werden die allgemeinen Zielsetzungen nur unzureichend auf die besonderen Bedingungen des Einzelversuchs hin interpretiert;
- mangelnde rechtliche Voraussetzungen behindern die Realisierung;
- bei zugestandener Handlungsfreiheit für den einzelnen Versuch fehlt die - vertikale wie horizontale - Koordination;
- die Bedingungen einer Anregung nach außen und der Übertragbarkeit sind nicht zureichend geklärt;
- flankierende Maßnahmen wie die Einbeziehung in die regionale Bildungsplanung fehlen;
- eine Reform der Lehrerfortbildung und eine verbesserte wissenschaftliche Unterstützung der Versuchsarbeit könnten die Wirkung erheblich erhöhen, indem sie vorgenannte Mängel entweder ausräumen oder kompensieren.

2.7.9 Vor diesem Hintergrund schlägt AURIN "Institute, die auf Schulentwicklung, auf Unterstützung schulischer Innovationsprojekte und auf teacher-in-service-training ausgerichtet sind" vor (a.a.O., 34). Als ein Schritt in

dieser Richtung und zur Integration der angesprochenen Aufgaben dürfte - wie in RP, 2.9.3 - die Einrichtung eines Regionalen Pädagogischen Zentrums im Sinne der Vorschläge der Bildungskommission (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 und (A) S. GERBAULET u.a. 1972) verstanden werden (vgl. (A) H.MATTHIESEN 1973; Regionale Pädagogische Zentren in der Diskussion 1973, 36). Ein solches Modellzentrum würde für die Region Ostfriesland (Aurich) zuständig sein, um die Dezentralisierungsbemühungen in NS auch institutionell zu stützen.

2.8 NORDRHEIN-WESTFALEN*

2.8.1 Ähnlich wie in HE können auch in NW aus der Vielfalt der Aktivitäten nur einige Schwerpunkte vorgestellt werden. Die Veränderung im strategischen Denken über Curriculumreform lassen sich beispielhaft an drei zeitlich aufeinanderfolgenden Projekten belegen:

"In unserem Land zeigen sich Stufen eines Lernprozesses. Die Hauptschulkommission unter Klafki hat eine Reform total vorbereitet und sie gleichsam als fertiges Produkt im sog. 'blauen Wunder' in die Schule hineingegeben. Was wir alle dabei gelernt haben, ist, daß es bei einem solchen Vorgehen Adaptationsschwierigkeiten gibt. Die Lehrer waren nicht beteiligt. Ein Fremdes kam auf sie zu, das sie durchführen müssen. Dann dauert es sehr lange, bis es eindringt.

Daraufhin haben wir gleichsam das Gegenteil versucht im Gesamtschulversuch. Da waren zuerst lokale Lehrergruppen. Sie haben ihren jeweiligen Lokalversuch zunächst fast allein vorbereitet. Dann erst wurden die Forschungsgruppen gebildet und dann kam es zur Zusammenarbeit. Dabei haben wir wieder etwas gelernt, nämlich daß ein solches Vorgehen die Gefahr birgt, daß die Schulen sich auseinanderentwickeln, daß sehr viel Doppelarbeit und damit Frustration in das Gefüge hineintritt.

Und so ergibt sich als dritte Stufe des Lernprozesses

*Für zusätzliche Hinweise danke ich Frau Dipl.-Pol. FLEISCHMANN und Herrn Ltd. Mr Dr.SPIES.

ses das Vorgehen bei der Oberstufenreform, beim Modellversuch Kollegstufe.

Hier ist am Anfang von der Kommission ein Rahmenkonzept geschaffen, das nun lokal übersetzt und konkretisiert werden muß in die Möglichkeiten, in die Bedürfnisse der Einzelversuche."

(W.SPIES in: Schulforschung und Schulreform 1973, 62)

Die Bedürfnisse einer stärkeren Unterstützung und Koordination der Curriculumentwicklung in den (gegenwärtig 16) Gesamtschulen sind inzwischen durch die Einrichtung einer Informationsstelle und durch die Angliederung einer "Zentralen Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW" an das Landesinstitut für schulpädagogische Fortbildung berücksichtigt worden. (z.T. wird diese Maßnahme allerdings als weiteres Indiz für eine zunehmende Bürokratisierung der Curriculumreform gewertet; vgl. z.B.: C. EDELHOFF 1974, 47). Die Arbeitsgruppe wird Projekte zu besonders dringlichen Fragen des Unterrichts an Gesamtschulen durchführen und daneben Aufgaben wahrnehmen, die mit ihrer Verantwortung für die Planung und Steuerung des Modellversuchs zusammenhängen:

"Koordination der curricularen und organisatorischen Entwicklungsprojekte, die von den Forschungsgruppen zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuches in Dortmund und Münster sowie von den in Nordrhein-Westfalen bestehenden 16 Gesamtschulen durchgeführt werden.

Erhebung und Dokumentation der Erfahrungen aus dem Gesamtschulversuch mit dem Ziel, dessen Ergebnisse zur Übertragung auf künftig zu errichtende integrierte Schulen verfügbar zu machen.

Der Ausbau eines Archivs und das Zusammenstellen von Informationsmaterial gehören zum Arbeitsbereich der Informations- und Dokumentationsstelle im Gesamtschulversuch NW, die der zentralen Arbeitsgruppe eingegliedert wurde. ..."

(Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch ... 1973, 32)

2.8.2 Diese Erfahrungen sind im Kollegstufen-Versuch, der der gegenwärtigen Planungskonzeption entspricht, von vornherein berücksichtigt worden. So ist der Versuch von der sog. "Blankertz-Kommission" vorbereitet worden, in der neben einigen Wissenschaftlern und den zuständigen Referenten aus der Verwaltung vor allem Lehrer aus Gymna-

sien, Berufs- und Fachschulen ein Rahmenprogramm erarbeitet haben. Auf der Grundlage dieser Empfehlungen (vgl.: Kollegstufe NW 1972, 74 ff.) hat das Kultusministerium ein "Organisationsmodell der versuchsspezifischen Einrichtungen" entwickelt (a.a.O., 113 ff.).

Danach sind folgende Institutionen im Modellverbund aufeinander bezogen worden:

- das Kultusministerium als Träger der Gesamtverantwortung:
 "Organisatorisch drückt sich diese Zentralstellung darin aus, daß das Kultusministerium über das jeweils zuständige Referat auf alle Einrichtungen des Modellversuchs unmittelbar zugreifen kann." (A.a.O., 113)
- das Zentralbüro ("Koordinierungsstelle Sekundarstufe II") zur Systematisierung der Einzelplanungen und zum Aufbau eines Informationsverbundes:
 "Gegenüber dem Kultusministerium, dem das Büro unmittelbar nachgeordnet ist, hat es Entlastungsfunktion, gegenüber dem Gesamtsystem des Schulversuchs die Funktion, alle Teilsysteme informell zusammenzuschließen." (A.a.O., 115)
- die wissenschaftliche Begleitung in Form von Arbeitsgruppen für "Curriculum", für "Systemorganisation" und für "Sozial- und Schullaufbahnberatung":
 "... einmal leistet sie Hilfe beim Versuchsaufbau, zum anderen führt sie die Beobachtung und Bewährungskontrolle der Schulversuche durch. Beide Aufgaben sind jedoch nicht voneinander zu trennen, es ist vielmehr notwendig, sie bei der Entwicklung von Problemlösungs- und Arbeitsablaufstrategien für die Wissenschaftliche Begleitung in ihrem wechselseitigen Zusammenhang zu sehen." (A.a.O., 116; vgl. auch das Gutachten von H.MEYER a.a.O., 207 ff.)
- etwa 12 Fachteams, die die fachbereichsbezogenen und fachübergreifenden Probleme der Curriculumreform zusammen mit den Versuchsschulen bearbeiten sollen:
 "Die Fachteams, die nicht Teil der wissenschaftlichen Begleitung sind, sondern in engem Kontakt zu Fachschwerpunktschulen stehen, werden im Laufe von 4 - 6 Jahren pragmatisch und wissenschaftsorientiert die Überprüfung der Lehrpläne betreiben." (A.a.O., 118 f.)
- die Modellschulen selbst, die aus der Zusammenfassung und Fortentwicklung vorhandener Einrichtungen ent-

stehen und zu Serien von jährlich 5 - 8 Projekten verbunden werden:

- "Die Schulen einer Modellserie bilden ein kooperatives System, das im Rahmen der zwischen wissenschaftlicher Begleitung, Fachteams und Kultusministerium erstellten Versuchsprogramme arbeitet. Innerhalb dieses Systems einer interschulischen Kooperation besteht Verpflichtung zum vollen Austausch von Arbeitsergebnissen und Arbeitsunterlagen." (A.a.O., 92)
- die versuchsspezifische Lehrerberatung und Lehrerfortbildung erfolgt in zentralen Veranstaltungen - vor allem zur fachlichen Fortbildung - und regional durch Mentoren:
- " Planungsmentoren ..., die selbst Schulpraktiker sind: sie beraten die örtlichen Planungsgruppen bei der Entwicklung des jeweiligen Aufbaukonzepts, bei der Vorbereitung der Vorlaufphase und insbesondere bei der systematischen Zusammenarbeit zwischen den Gymnasien und Berufsschulen. Projektmentoren ... beraten die Modellschulen bei der Lösung aller Fragen, die sich aus der Sozialisationsproblematik ergeben." (A.a.O., 121)

Auffällig ist - wie beim Gesamtschulversuch in HE (2.6.2) - die organisatorische Ausdifferenzierung von unterschiedlichen Aufgaben, die aber im tatsächlichen Ablauf eng aufeinander bezogen sind. In einem solchen Verbund wird es dann auch möglich, die eigentliche Entwicklungsarbeit schulnah anzusiedeln - sei es in den Modellschulen selbst, sei es in den schulübergreifenden Fachteams.

2.8.3 Zunächst unabhängig von der Einführung der integrierten Kollegstufe laufen in NW Versuche zur Reform der Gymnasialen Oberstufe (eine ähnliche Zweigleisigkeit findet sich als Folge der KMK-Vereinbarung vom 7.7.1972 in fast allen Bundesländern; vgl. z.B. BY und NS, 2.7.2). Das Organisationsmodell für dieses Vorhaben bezieht auch schon die Verbreitungsphase mit ein:

"In zwei Jahren sollen alle 630 Gymnasien reformierte Oberstufen besitzen. Als Handreichungen für die Kurslehrer wurden 'Arbeitsmaterialien und Berichte' für alle Fächer entwickelt, die inzwischen revidiert in der 2. Auflage erschienen. Die Arbeitsmaterialien wurden von Sechser-Ausschüssen von Lehrern entwickelt. Die Koordinatoren (Beratungslehrer) an Schulen der

1. Versuchsreihe werden in regelmäßigen Abständen durch das Landesinstitut für schulpädagogische Bildung informiert und unterrichtet. Um einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zwischen allen Schulen herzustellen, werden in den kommenden zwei Jahren 15 Kooperationszentren für jeweils 45 Schulen als Clearingstelle zwischen oberer Schulaufsichtsbehörde und KM einerseits und den Schulen andererseits eingerichtet werden."

((A) E.STUCKMANN 1973, 318)

In einer mehr naturwüchsigen Form haben sich unterschiedliche Arten der Mitwirkung von Lehrern an der Curriculumreform im Gesamtschulversuch entwickelt. C.EDELHOFF (1974, 41 ff.) beschreibt die allmähliche Ausdifferenzierung verschiedener Kooperationsformen und belegt die Entwicklung beispielhaft an der Überarbeitung des Englisch-Lehrgangs "Passport to English, Junior Course I" für die Gesamtschule (a.a.O., 44 ff.).

Eine Lehrergruppe der Gesamtschule Fröndenberg hatte mit Lehrern aus vier weiteren Schulen eine Arbeitsgruppe gebildet, die bald von der Landesfachkonferenz formell beauftragt wurde, die Kursplanung und Materialentwicklung für diesen Bereich zu übernehmen. Arbeitsteilig wurden nach einem in der Versuchsarbeit entstandenen Konstruktionsmuster Einheiten entwickelt, die bei den gemeinsamen Sitzungen alle 4 - 6 Wochen verabschiedet und zur Verbreitung freigegeben wurden. Dank der Freistellung eines wissenschaftlichen Mitarbeiters und der Möglichkeit, spezielle Aufträge an Fachleute zu vergeben, "konnten die Materialien auf diese Weise vom 'do-it-yourself'-Zustand zur professionellen Qualität gebracht werden, ohne der permanenten Revision durch Rückmeldung in der Lehrerarbeitsgruppe entzogen zu sein" (a.a.O., 45).

Umso schmerzlicher war die Erfahrung, daß die Handhabung der Materialien in der Praxis dem didaktischen Anspruch nicht entsprach - trotz Arbeitssitzungen in den Schulen, trotz jährlicher Einführungsseminare für neue Lehrer, trotz Verteilung von Protokollen und Handreichungen. Seit einem Jahr wird deshalb die - vor allem methodische - Information und Unterstützung der Lehrer verstärkt. Bewährt haben sich dabei vor allem folgende Arbeitsformen (a.a.O., 46):

- "- Fachgruppensitzungen in den einzelnen Schulen unter Teilnahme des hauptamtlichen Projektmitarbeiters oder Projektleiters,
- Studientage an einzelnen Schulen (ganztägige Fachsitzungen) mit dem Projektmitarbeiter,

- regelmäßige Arbeitssitzungen der Lehrerarbeitsgruppe (Vertreter aller Schulen und Projektteam) alle 4 - 6 Wochen,
- Wochenendseminare zur Einführung neuer Lehrer,
- mehrtägige Trainingsseminare mit Vertretern der beteiligten Schulen und dem Projektteam."

2.8.5 Eine besondere Einrichtung im Bereich der Verbreitung und Einführung von Curriculum-Reformen ist das (neuerdings: Regionale) Pädagogische Institut der Stadt Köln, das - allerdings in kommunaler Trägerschaft - ähnliche Funktionen wahrnimmt wie das PZ in BE (s. oben 2.3.7) :

"Es wurde 1952 gegründet und entwickelte sich in den letzten Jahren zu einem Modell für die gesamte nach-universitäre Aus- und Fortbildung der Lehrer. Ein Modell, das in der Bundesrepublik nahezu einmalig ist. Einmalig sind die Chancen für Lehrer und Referendare, ihre Erfahrungen über die verschiedenen Schulformen hinweg auszutauschen und so eine künftige integrierte Lehrerbildung vorzubereiten, die nicht nach Schulformen, sondern nach Schulstufen gegliedert sein wird. Beispielhaft sind die Möglichkeiten für Lehrer, die neuesten Methoden und Techniken der Pädagogik kennenzulernen, sich mit neuen Unterrichtsmaterialien, mit Sprachlabors und audio-visuellen Hilfsmitteln zu befassen, Curriculum-Forschung zu betreiben."

(M.MONTAG 1972, 14; vgl. auch: PI-Veröffentlichungen)

Von seinem Aufgabenkatalog und seiner Ausstattung her ähnelt das PI sehr stark den englischen Großstadt-Teachers' Centres (vgl.: (A) R.THORNBURY 1973; dort vor allem der Beitrag von R.G.GOUGH S. 113 ff.). Obwohl das PI zeitweise in finanzielle Schwierigkeiten geraten war, fand es Nachfolger, z.B. 1972 in Düsseldorf (vgl.: M.MONTAG a.a.O.). Darüber hinaus wird diese Einrichtung als Modell für die Möglichkeiten einer unterrichtsbezogenen Lehrerfortbildung und -beratung unterhalb der regionalen Ebene angesehen (vgl. etwa: Kölner Modell pädagogischer Institute der Städte und Kreise 1970, 23 ff.). In einer Kritik an dem Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren plädieren N.KOCH/ P.RATH ((A) 1974, 33 ff.) sogar grundsätzlich dafür, Einrichtungen praxisnaher Curriculumentwicklung auf der kommunalen Ebene, also unterhalb der RPZ anzusiedeln und durch Zentren auf einer Ebene oberhalb der RPZ zu koordinieren. Der Vorzug wird den lokalen Zentren vor allem

wegen ihrer unmittelbaren Zugänglichkeit für alle Lehrer des Einzugsbereichs und unter dem Gesichtspunkt einer institutionellen Differenzierung von Aufgaben auf verschiedenen Ebenen entsprechend ihrem jeweils optimalen Standort gegeben.

2.8.6 Zum Verfahren der Curriculum-Konstruktion können zwei unterschiedliche Ansätze vorgestellt werden. Der Kollegstufen-Versuch orientiert sich an den "didaktischen Strukturgittern" der Münsteraner Gruppe (vgl.: (A) H.BLANKERTZ u.a. 1971 und die Gutachten von G.THOMA und D.LENZEN in: Kollegstufe NW 1972, 158 ff. bzw. 180 ff.). Für den Politik-Lehrplan in der Sekundarstufe I ist dieser Ansatz bereits bis zu Plänen und Materialien ausgearbeitet und zudem in seiner Realisierung kommentiert worden (vg. insbesondere: R.SCHÖRKEN 1974; W. HILLIGEN 1973, 271 ff.; zur Konkurrenz mit dem Rahmenlehrplan Geschichte/Politik für Gesamtschulen: R.KELBER 1974, 21 ff.)

Die Strukturgitter sind Ergebnis eines pragmatischen fachdidaktischen Ansatzes, der in eine mittelfristige Strategie der Curriculumreform eingebettet ist (vgl.: (A) F.ACHTENHAGEN/P.MENCK 1971, 197 ff.). R.SCHÖRKEN (in: ders. 1974, 144 f.) - selbst Mitglied der Politik-Kommission - hebt vier Funktionen dieses Instruments bei der Entwicklung von Curricula hervor:

- das für die Curriculumkonstruktion gesammelte Material kann in einer vergleichbaren Weise untersucht und dargestellt werden;
- heterogene Inhalte lassen sich differenzieren, gleichmäßig gliedern und auf Leerstellen hin untersuchen;
- fachspezifische Gegenstände oder Fragestellungen können über einen gemeinsamen Bezugsrahmen integriert werden;
- insbesondere die ideologische Dimension des Strukturgitters trägt zu einer Problemtisierung vorgefundener Sachverhalte bei.

W.HILLIGEN, der das Strukturgitter anhand der erarbeiteten Produkte einzuschätzen versucht, beurteilt es als "ein heuristisches Instrumentarium", das zum einen auf Entscheidungspunkte aufmerksam, zum anderen die Entscheidungen selbst in ihrem Zusammenhang durchsichtig macht ((A) 1973, 281; so auch: (A) G.THOMA 1971, 82). D.MENNE hat diese Funktion des Strukturgitters dadurch verdeutlicht, daß er die Begriffe in Fragen übersetzt und damit auch

leichter bei der didaktischen Planung einsetzbar gemacht hat (in: R.SCHÖRKEN 1974, 155 ff.). Ergänzt wird das Strukturgitter durch eine "Matrix für die Ermittlung von Themen ..., die Situationsfelder und Handlungsintentionen miteinander in Verbindung" bringen soll (W.HILLIGEN (A) 1973, 281). Die Matrix soll vor allem die Übersetzung der Richtlinien-Entscheidungen in konkrete Unterrichtspläne erleichtern.

Aufgebaut ist das Strukturgitter folgendermaßen:

[hier ABB. 3, S.89, einfügen]

Für die Kontrolle von Entscheidungen über Lernziele und Lerninhalte werden dabei folgende Gesichtspunkte zu Kriterien verarbeitet: fachwissenschaftliche und gesellschaftstheoretische Argumente gehen in die Dimension "Medien der Vergesellschaftung" ein, während in der Dimension "Erkenntnisinteressen" die individuellen Interessen zur Geltung kommen sollen. Die in den jeweiligen Schnittfeldern beschriebenen Begriffe dienen dazu, die Auswahl und didaktische Ausarbeitung von curricularen Ideen zu ordnen und zu begründen (vgl. als kritische Stellungnahmen zum Strukturgitteransatz: (A) H.LANGE 1971, 53 ff.; (A) M.DEHN 1972, 239 ff.; (A) K.HEIPCKE/R.MESSNER 1973, 257 ff.).

2.8.7 Bei den nach diesem Verfahren entwickelten Unterlagen lassen sich fünf verschiedene Ebenen der "Materialisierung" unterscheiden (vgl. dazu: (A) W.HILLIGEN a.a.O., 286):

- die Beschreibung des curriculumtheoretischen Ansatzes (vgl.: (A) G.THOMA 1971, 67 ff.);
- die Konkretisierung dieses Ansatzes als Strategie der Entwicklung eines Politik-Curriculum für die Sekundarstufe I (vgl. vor allem die Beiträge in: R.SCHÖRKEN 1974);
- die Richtlinien selbst als verbindlicher Rahmen in Form von Zielvorgaben (übergreifende Qualifikations-, Lernziele I. und II. Ordnung) und eines Kriterienschemas für die Bestimmung von Unterrichtsinhalten (vgl.: Richtlinien für den politischen Unterricht 1973);
- Planungsmaterialien, in denen - als Angebot - Lernziele und -inhalte mit Verfahrensvorschlägen verknüpft

ABB. 3

(Aus: (A) G.THOMA 1971, 94)

MEDIEN DER VER- GESELL- SCHAFTUNG	Definition	technisch	praktisch	emanzipa- torisch
	Kategorien	"wertfrei" zweck- rational	"ideolo- gisch"	"kritisch"
ARBEIT	Problema- tisierung	Leistung	Freizeit	Muße
	Intention	Produktion	Konsum	Bedürfnis- befriedigung
	Selektion	Verzicht	Sucht	Lust
SPRACHE	Problema- tisierung	Sprach- regelung	Jargon	Mündigkeit
	Intention	Informa- tion	Meinung	verbindliche Diskussion
	Selektion	Aufmerk- samkeits- regeln	Propaganda	freier Dialog
HERR- SCHAFT	Problema- tisierung	Umwelt- druck	Machtver- hältnisse	Emanzipation
	Intention	Selbster- haltung	Anpassung	Reflexion
	Selektion	Sachent- scheidung	Wahl	Kritik als Handeln

und auf konkrete Themen bezogen werden (geplant sind 24 Hefte, von denen etwa 8 (als Auswahl) einen Gesamtplan ergeben);

- Arbeitsmaterialien für Schüler (insbes. Quellentexte).

Dabei sind die Planungsmaterialien umfassender angelegt als etwa die hessischen "Unterrichtsmaterialien" (1973); sie erreichen schon einen Konkretisierungsgrad wie die in Hessen im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung entwickelten Unterrichtseinheiten bzw. Projekte (vgl.: (HE) curriculum konkret 2-3 und 4/1973); sie entsprechen insofern eher den in den niedersächsischen Handreichungen beschriebenen "Kursen".

Die Richtlinien selbst sind demgegenüber vergleichsweise knapp gehalten, was zu ihrer Übersichtlichkeit beiträgt; durch Erläuterungen zu ihrem Status (S. 26 f.) und ihren Intentionen (S. 6 ff.) erreichen sie jedoch eine Verständlichkeit, die bei oft viel umfangreicheren Plänen leicht wieder verlorengeht (vgl. beispielsweise die Rahmenrichtlinien "Gesellschaftslehre SI" in HE, die fast ein Handbuch geworden sind; oben 2.6.5).

Im Gegensatz zu Vorstellungen, wie sie etwa in HH (s. oben 2.5.5) nachdrücklich vertreten werden, verzichten die Richtlinien bewußt auf die Festlegung von Inhalten, und zwar aus folgenden Gründen (a.a.O., 26):

- "(1) Die Fülle des für den Politischen Unterricht zur Verfügung stehenden Wissens zwingt zur Auswahl.
- (2) Die Fixierung eines Themenkataloges würde eine Mitbeteiligung der Schüler bei der Planung des Unterrichts verhindern.
- (3) Die didaktische Verwertung aktueller politischer Fragen wird durch eine Themenfestlegung sehr erschwert.
- (4) Oberstes Prinzip der Themenauswahl ist ihr Bezug zu den Lernzielen. Unterrichtsinhalte sind ebenso wenig wie Unterrichtsverfahren Selbstzweck, sondern gewinnen ihren pädagogischen Sinn erst dadurch, daß Lernprozesse ausgelöst und Lernziele erreicht werden."

Um dem Lehrer eine "aus der jeweiligen Situation heraus ... begründete didaktische Entscheidung" zu ermöglichen, werden ihm bestimmte Themen für bestimmte Lerngruppen lediglich empfohlen. Einen höheren Rang haben die zugleich offengelegten Kriterien für die Auswahl der betreffenden Themen, die es dem Lehrer erleichtern sollen, die

für seine Klasse jeweils angemessenen Themen auszuwählen. Als Hilfe für die Entdeckung von Themen wird eine Matrix angeboten, in der Situationsfelder (Schule, Familie, Freizeit, ...) und Handlungsintentionen (Organisation, Mitbestimmung, Produktion, Konsum, ...) aufeinander bezogen werden. Die Herkunft dieser Matrix und ihr Zusammenhang mit dem didaktischen Strukturgitter bleibt allerdings unklar. -

Auffallend ist auf der Materialebene die zunehmende Differenzierung in unterschiedliche Gattungen. Vermutlich sind hier Einsichten aufgenommen worden, die in der Empfehlung der Bildungskommission "Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung" ((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 53) wie folgt zusammengefaßt wurden:

"Richtlinien müssen ... deutlich zwischen verbindlichen Vorgaben und ergänzenden Vorschlägen trennen, die zur Unterstützung beziehungsweise Anregung des Lehrers dienen. So wichtig methodische Kommentare und beispielhaft ausgearbeitete Unterrichtseinheiten zur Erläuterung der Ziele und zur Unterstützung des Lehrers sind - sie eignen sich nicht zur Regelung und Kontrolle von Unterricht. ... aus allem ... geht klar hervor, daß konkretisierte Themen und Inhalte, methodische Vorschläge, Stundenziele, Unterrichtsmodelle und ähnliche Vorgaben offen und vorläufig formuliert sein und nicht einschränkender Normierung dienen sollen."

2.8.8 In anderer Weise haben die Kommissionen zur Entwicklung neuer "Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule" (1973 ff.), die 1968 berufen wurden, diese Aufgabe zu lösen versucht. Als erstes Arbeitsergebnis legten sie einen Entwurf vor, der seit dem Schuljahr 1969/70 in ausgewählten Schulen zwei Jahre lang erprobt und darüber hinaus diskutiert wurde. (vgl.: Grundschulen in Nordrhein-Westfalen ... 1973). Die Ergebnisse dieser Zwischenphase haben zu der oben genannten, erweiterten und stark überarbeiteten Fassung in Loseblattform geführt (vgl. zu den Veränderungen: G.SCHOLZ 1974). Wie die mit dieser leicht revidierbaren Publikationsform verbundenen Chancen einer fortlaufenden Überarbeitung genutzt und organisatorisch gefördert werden könnten, ist den Richtlinien allerdings nicht zu entnehmen (vgl. demgegenüber die Absichtserklärung in BW, oben 2.1.9).

Inhaltlich gliedert sich der Plan in (1) einen 20-seitigen allgemeinen Teil zu "Aufgaben und Organisation der Grundschule" und (2) die ausführlichen Fachpläne. Der allgemeine Teil enthält neben Aussagen zu den pädä-

gogischen Grundprinzipien und zu Fragen der Schulfähigkeit, der Differenzierung und der Medienwahl auch einige Anmerkungen zum curricularen Konzept. Die Lernziele werden z.B. in Form von Endverhaltensweisen der Schüler beschrieben (im Literaturverzeichnis wird dazu auf B.S. BLOOM und R.M.GAGNE verwiesen). Deren Verteilung auf Jahrgangsstufen soll lediglich als Vorschlag verstanden werden:

"Im Idealfall könnte es ausreichen, wenn in Richtlinien nur noch die Lernziele für die einzelnen Lernbereiche angegeben würden. Das aber ist beim derzeitigen Stand der Curriculumentwicklung und der erst beginnenden Reform des Studiums der Lehrer noch nicht möglich. Deshalb sind in den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule über die Lernziele hinaus auch die Lerninhalte, Hinweise für die Planung und Durchführung des Unterrichts und vor allem Begründungszusammenhänge für die Lernbereiche dargestellt. Damit werden die Richtlinien und Lehrpläne zugleich ein Instrument für die Weiterbildung der Lehrer." (A.a.O., 6; vgl. gegenüber dieser pragmatischen Begründung die grundsätzlichere hamburgische Position, oben 2.5.5)

In den verschiedenen Fachplänen sind diese Vorstellungen in unterschiedlicher Weise verwirklicht (vgl. etwa die Pläne für Kunst einer- und Mathematik andererseits). Formal besonders interessant sind die Pläne für den Sachunterricht. Nach einer kurzen Zusammenfassung von Grundsätzen, Aufgaben und Arbeitsformen (a.a.O., SU/2 f.) folgen Hinweise auf die Konzeption des Planes:

"Die Richtlinien für den Sachunterricht in der Grundschule sind als Rahmenplan zu verstehen. Ein einheitlicher Plan, der für das ganze Land in gleicher Weise verbindlich wäre, ist nicht möglich, denn als allgemeines Bildungsziel des Sachunterrichts wird u.a. eine Analyse der Umwelt in kindbezogenen Arbeitsformen und in primärer Sachbegegnung gefordert. Die Umwelten mit ihren Sachen, mit ihren Personen und Dingbezügen sind aber von Schulbezirk zu Schulbezirk verschieden." (A.a.O., SU/3)

Die Anordnung der Lernbereiche und die Abfolge der Themen muß deshalb vom Lehrer jeweils auf die Besonderheiten seiner Unterrichtssituation hin interpretiert werden. Die Planungsvorhaben selbst sind in der folgenden Weise gegliedert, um eine solche individuelle Komposition von Plänen zu ermöglichen: für jeden Jahrgang werden -

getrennt für die einzelnen Fächer (Physik, Technik, Verkehrserziehung usw.) - in Tabellenform Lernziele/Lerninhalte und Hinweise für den Unterricht beschrieben. In einer zusätzlichen Spalte wird auf "Anschlüsse" verwiesen (wo z.B. das Thema später oder früher noch einmal vorkommt oder wo dasselbe Thema unter anderen Aspekten behandelt wird). Mit dieser Hilfe kann der Lehrer in der vierten Spalte ("Notizen für den Standortplan") ein eigenes Unterrichtsangebot entwerfen, das den besonderen Interessen seiner Schüler und ihrer Umwelt Rechnung trägt. Weitere Erläuterungen bieten ihm vorangestellte "Einführungen in die Lernbereiche des Sachunterrichts", in denen auf wenigen Seiten spezifische Aufgaben der verschiedenen Fächer erörtert werden.

Die Pläne bieten damit eine hinreichende Offenheit und Beweglichkeit für die situationsbezogene Unterrichtsplanung, ohne darüber die Vorgaben und Hilfen vernachlässigen, die den Lehrer bei dieser Aufgabe entlasten können.

2.8.9 Aus dem Rahmen herkömmlicher Reformeinrichtungen fallen Laborschule und Oberstufenkolleg in Bielefeld heraus - zwei Schulen, die sich als "Curriculum-Werkstätten" verstehen (vgl.: H.v.HENTIG 1970, 23 ff.). In ihnen wird der Modellschul-Ansatz in Anlehnung an angelsächsische Vorbilder (vgl. etwa den Bericht von P.SEIDL (1973, 28 ff.) über das Countesthorpe College in Leicestershire/England) auf kreative Aufgaben der Schule im Prozeß der Curriculumentwicklung hin erweitert. Allerdings unterscheiden sich Laborschule und Oberstufenkolleg von den "Curriculum-Werkstätten am Lernort", wie sie von der Bildungskommission vorgeschlagen wurden (vgl. (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974 A 100 ff.: Typ C): dort übernehmen wechselnde Schulen nur kurzfristig begrenzte Projekte, die von außen durch "flying workshops" betreut werden, im übrigen jedoch unter Normalbedingungen arbeiten sollen (vgl. auch das hessische Beispiel, oben 2.6.7).

In Bielefeld hingegen wird der Versuch unternommen, die Schule als Ganzes zu einem langfristigen Experiment zu machen, in dem unter vergleichsweise guten Bedingungen die Möglichkeiten einer umfassenden Unterrichtsreform im "reformierten Kontext" erprobt werden können:

"Die internationale Reform Erfahrung und -forschung hat zu folgenden allgemeinen Erkenntnissen geführt: Unterrichtsforschung muß umfassend vor sich gehen. Die Veränderung der Organisationsformen, der Lehrmittel, der Lehrinhalte, der Unterrichtsverfahren,

der Beurteilungs- und Steuerungsinstrumente, des Schulbaus und der Verwaltung sind bisher nur je einzeln oder in zufälliger Kombination vorgenommen worden und schaffen damit zur Zeit mehr Probleme als sie im einzelnen lösen."

(Internes Ms., zit. nach M.F.RIEGER 1973, 49)

Damit übernehmen die Schulen eine Avantgarde-Rolle, die es eigentlich notwendig machte, eine besondere Disseminationsstrategie vorzubereiten, um die Verbreitung und vor allem die Übersetzung der hier entwickelten Reformideen in den Unterrichtsalltag der Normalschulen zu sichern. Sie fehlt jedoch bisher.

Überhaupt befinden sich die Schulen und ihre Mitarbeiter (die gleichzeitig Lehrer und Wissenschaftler sind) noch in einem frühen Stadium der Entwicklung - fehlen doch bisher noch die Schüler. Deshalb beschränken sich beispielsweise auch die vorliegenden Veröffentlichungen auf die Darstellung der Grundkonzeption (vgl.: Das Bielefelder Oberstufenkolleg 1971; Die Bielefelder Laborschule 1971) und auf Rahmencurricula (vgl.: Schulprojekte der Universität Bielefeld 1973 f.). Ein anderes konkretes Produkt, das sich zudem ungemein anregend liest, ist der Bericht von W.HARDER (1974) über die bisherige Entwicklung der Aufbaukommissionen. Diese Fallstudie ist ein reflektiertes Beispiel für die in der BRD bisher vernachlässigte Gattung von Innovationsstudien, wie sie K. AURIN in NS zu fördern versucht hat (s. dazu oben 2.7.8), wobei es HARDER gelingt, die Voraussetzungen und Hemmnisse curricularer Reform zugleich plastisch-konkret und doch generalisierbar darzustellen (vgl. zu einem ähnlichen Ansatz: (A) SAFARI 1974).

2.8.10 Vergleichbar dem BTZ in Wiesbaden (s. oben HE, 2.6.9) ist das "Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren" (FEoLL) in Paderborn. Es wurde 1970 als GmbH gegründet und wird ausschließlich vom Land NW getragen. Wie das BTZ gliedert es sich in ständige Institute (für Bildungsinformatik, Kybernetische Pädagogik, Unterrichtswissenschaft und für Planungs- und Wissenschaftstheorie) einerseits und befristete Projekte andererseits (vgl.: sm stellt vor: FEoLL 1973, 16 ff.).

Der Personalbestand von gegenwärtig 125 Mitarbeitern, davon etwa die Hälfte hauptamtliche Wissenschaftler, verdeutlicht die Priorität, die bildungstechnologische Vorhaben in der BRD genießen. Dabei wirkt sich insbesondere die Förderung des Bundes im Rahmen des 2. Datenverarbei-

tungsprogramms stimulierend aus. Allerdings wird zunehmend die Begrenzung bildungstechnologischer Möglichkeiten erkannt (vgl. hier: FEoLL 1973, 6) und darüber hinaus eine stärkere Einbindung in die Curriculumreform gefordert (vgl. zu diesem Problem zusammenfassend: O.HERZ 1972; K.EYFERTH 1974; H.RADEMACKER 1974). Organisatorische Konsequenzen aus diesen Einsichten sind am FEoLL bisher jedoch kaum gezogen worden.

Eine Ausnahme bildet vielleicht das Projekt "Medien-lehrer-Ausbildung". Wie das BTZ führt nämlich auch das FEoLL neben seiner Grundlagenforschung praxisbezogene Entwicklungsarbeit durch. Dazu zählt das genannte Projekt, das eine Vermittlung bildungstechnologischer Entwicklungen in die Schulen erleichtern soll:

"... dies soll durch Kursbriefe und Sammeln von Material zum Kursthema durch die Teilnehmer erfolgen, die dadurch auf die eine Woche dauernde Fortbildungsveranstaltung vorbereitet werden. Es folgt eine Erprobung der erarbeiteten Unterrichtseinheit in den Schulen der Teilnehmer, eine weitere Ausbildung durch schriftliches Material, ferner gezieltes Gerätetraining in Firmen und schließlich ein einwöchiger Aufbaukurs. Damit könnte ermöglicht werden, daß allmählich jeder Schule wenigstens ein Lehrer als Experte für den Einsatz und die Beurteilung der Hard- und Software zur Verfügung steht."
(FEoLL 1973, 7 f.; vgl. ausführlicher zu dem Projekt: Informationsrundbrief wissenschaftlicher Institutionen im Medienbereich 2/1973)

2.9 RHEINLAND-PFALZ^{*}

2.9.1 Die meisten Strukturversuche in RP sind mit Curriculumentwicklung verknüpft, wobei eine allmähliche Ausarbeitung vorläufiger und grober "Handreichungen" über lernzielorientierte Lehrpläne zu beispielhaft konkretisierten Unterrichtsmodellen vorgesehen ist (Mitteilung des Kultusministeriums vom 7.3.1972). In Beantwortung einer parlamentarischen Anfrage beschreibt das Kultus-

^{*}Für zusätzliche Informationen danke ich den Herren StR HÖHLE, OStR PETRY und Ltd. MR SCHEMITZ.

ministerium die Grundsätze der Curriculumreform im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Entwicklung in der BRD (vgl.: Weiterentwicklung der Bildungsziele und Bildungsinhalte im Schulwesen 1973). Diese Darstellung dient vor allem dazu, das eigene Vorgehen vom hessischen Ansatz abzugrenzen, soll zugleich aber deutlich machen, wo es sich von der traditionellen Lehrplanentwicklung unterscheidet.

Die Kritik richtet sich zum einen gegen die Organisation der hessischen Curriculumreform:

"Eine in ihrer fachlichen Vielfalt breit und plural zusammengesetzte Kommission von Fachleuten und Lehrern wurde nach längerer Arbeit aufgelöst und die Richtlinienarbeit in unmittelbar dem Kultusministerium zugeordnete und nur von diesem einseitig besetzte Kommissionen übertragen ... dies führt notwendigerweise dazu, daß die Richtlinienentwürfe letzten Endes in einem autoritär strukturierten Entwicklungsprozeß erarbeitet und den Schulen aufgegeben werden."
(A.a.O., 6)

Demgegenüber arbeiten die Kommissionen in RP "unabhängig von Weisungen der Schulaufsicht" (a.a.O., 3; s. dazu unten 2.9.6); zudem werden "die Auswahl der Ziele und Mittel des Unterrichts nicht von der Schulaufsicht dekretiert, sondern zum Ergebnis eines sorgfältigen Entwicklungs- und Erprobungsprozesses gemacht" (a.a.O., 2). Wenn andererseits nachdrücklich die Verantwortung von Parlament und Regierung in RP betont wird, über Ziele und Inhalte verbindlich zu entscheiden (a.a.O., 3), verwischt sich der beanspruchte Unterschied schon auf der verbalen Ebene (vgl. zur Situation in HE: oben 2.6.4-6).

2.9.2 Die Abgrenzung richtet sich zum zweiten gegen das Verfahren, Rahmenrichtlinien von einem einzigen obersten Lernziel ("Emanzipation" o.ä.) her zu entwickeln. Abgesehen von dieser Vereinfachung des hessischen Ansatzes - dem zudem der Anspruch der Deduktion unterschoben wird (a.a.O., 2) - gibt es wiederum keinen formalen Unterschied zum Vorgehen in RP, das sich ebenfalls mit der Berufung auf bestimmte Verfassungsprinzipien legitimiert (a.a.O., passim; allerdings wird inhaltlich die pluralistische Komponente sehr viel stärker betont: a.a.O., 2; vgl. dazu auch die vergleichende Analyse von (A) H.H.HARTWICH 1973, 141 ff.).

Das Verhältnis von Richtlinien und Curricula wird

ähnlich wie in der Empfehlung der Bildungskommission
((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 52 f.) gedeutet
(a.a.O., 2):

"Rahmenrichtlinien sollen die Einheitlichkeit des Unterrichts sichern, die notwendig ist, wenn ziellose Beliebigkeit vermieden werden soll; Curricula sollen den Zusammenhang von Inhalt und Methode, von Lernstrategien und Fachstrukturen sichtbar machen, nicht aber unwiderruflich festlegen."

Während dabei einerseits gefordert wird, "von eindeutig beschriebenen Lernzielen" auszugehen (a.a.O., 3), wird andererseits betont, die exaktere Strukturierung dürfe "nicht zu einer Überzahl genau vorgeschriebener Lernschritte führen" (a.a.O., 2). Eine ähnliche Spannung wird durch die gleichzeitige Bindung an die Struktur der Fachwissenschaft und an die Lernsituation des Schülers erzeugt (a.a.O., 3 f.). Dabei wird konkret so vorgegangen, daß - unter Berücksichtigung des verfassungsrechtlichen Rahmens - fachbezogene Lernziele begründet werden, die anschließend unter allgemeinen Lernzielen zusammengefaßt und überprüft werden sollen (a.a.O., 4; sog. "zirkelhaftes Vorgehen", vgl. dazu auch (A) W.HILLIGEN 1973, 279, und unten 2.9.7). Die Wahl dieser Strategie wird zwar mit dem Scheitern des deduktiven Ansatzes begründet, hängt aber auch mit den konkreten Entstehungsbedingungen der Reformvorhaben in RP zusammen.

2.9.3 Ausgangspunkt des Projekts "Mainzer Studienstufe" beispielsweise waren nämlich Teilveruche mit Vorschlägen einer Oberstufenreform, die seit 1966 an einigen Gymnasien erprobt wurden. Zum Beginn des Schuljahres 1969/70 wurde dann ein systematischer Versuch an 7 Gymnasien des Landes eingeleitet. Seit 1970 wird die Entwicklungsarbeit im wesentlichen von 18 Fachdidaktischen Kommissionen getragen, über deren Arbeitsweise weiter unten berichtet wird (vgl. unten 2.9.7). Ihre Tätigkeit wird koordiniert von einer Arbeitsstelle mit drei festen Mitarbeitern, die zusätzlich die Außenkontakte bündelt. (z.B. die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch mit entsprechenden Einrichtungen anderer Bundesländer). Außerdem erarbeitet sie für die Entwicklungsarbeit inhaltliche Vorgaben (Qualifikations- und Lernzielkataloge, Vorschläge zur Verknüpfung von allgemeinen und fachspezifischen Lernzielen; vgl.: H.FORSTER 1973, 31). Der Aufgabenbereich dieser Arbeitsstelle soll auf weitere Schularten und -stufen ausgeweitet werden, um die Entwicklungsarbeit in zweierlei Hinsicht zu unterstützen:

"a) Auf der Ebene der fachdidaktischen Arbeit; Ent-

wicklung und Erprobung sollen unter fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kriterien koordiniert werden ...

b) auf der Ebene der allgemeinen Erziehungs- und Lernziele; hier ist ein Modell zu entwickeln, das die Lehrplanentwürfe kritisch untersucht, ob, in welcher Dichte und - nach der praktischen Erprobung - mit welcher Wirksamkeit allgemeine Lern- und Erziehungsziele verwirklicht sind."

(Weiterentwicklung der Bildungsziele ... 1973, 4)

Darüber hinaus wird wie in NS (vgl. oben 2.7.9) die Einrichtung eines Regionalen Pädagogischen Zentrums als Modelleinrichtung vorbereitet (vgl.: (B) H.MATTHIESEN 1973, 22; (A) Regionale Pädagogische Zentren in der Diskussion 1973, 36). Eine Planungsgruppe für den Aufbau dieses Zentrums arbeitet bereits.

2.9.4 Unterstützt wird die Reform der gymnasialen Oberstufe durch die "Projektgruppe MAINZER Studienstufe", eine Einrichtung der wissenschaftlichen Begleitung, der etwa 20 Mitarbeiter aus Universität, Gymnasium und Lehrer(fort)bildung angehören. Sie wird unterstützt durch eine kleine Geschäftsstelle. Zu den Aufgaben der Projektgruppe gehört (vgl.: G.HERTEL 1973, 20 ff.):

- die Beobachtung, Beratung und Koordination der Einzelversuche in den Gymnasien;
- die Förderung der Entwicklungsarbeit in den fachdidaktischen Kommissionen in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle;
- die Überarbeitung des Grundkonzepts in Zusammenhang mit den Versuchsergebnissen und den KMK-Vereinbarungen;
- die abschließende Bewertung des Schulversuchs in Zusammenarbeit mit der Universität.

Neben der Durchführung längerfristiger wissenschaftlicher Untersuchungen zu besonderen Problemen des Versuchs ist die Universität an der Curriculumreform beteiligt

- durch die Berufung von Hochschullehrern in die wissenschaftliche Begleitung und
- durch die Bildung von Fachausschüssen zur Beratung bestimmter fachdidaktischer Kommissionen (vgl.: H.WEBER 1973, 23 f.).

2.9.5 Als ein vorrangiges Ziel des Versuchs wird eine erhöhte Transparenz und eine beschleunigte Überarbeitung von Curricula angestrebt. So gibt es verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit Lehrern zur Erprobung von Entwürfen; dabei

"erhalten auch die Studienseminare von Rheinland-Pfalz, die Landesfachverbände und nach Möglichkeit die von den Landesuniversitäten benannten Fachwissenschaftler schon in der Erstellungsphase die Zwischenergebnisse der Kommissionen zur Stellungnahme. Die Arbeitsstelle für die Curriculumentwicklung der gymnasialen Oberstufe organisiert in Verbindung mit den Lehrerfort- und -weiterbildungsinstituten in Rheinland-Pfalz gemeinsame Tagungen für die Fachdidaktischen Kommissionen und die Verfasser von Stellungnahmen aus Schule, Studienseminar und Universität." (H.FORSTER 1973, 29 f.)

Die Verbreitung des Modells "Mainzer Studienstufe" erfolgt - bisher weitgehend informell - nach einer Art "Schneeballsystem": in der Anfangsphase wurden wenige Schulen intensiv betreut. Zu diesen Versuchsschulen nahmen Lehrer anderer Schulen aus dem Bedürfnis nach neuen Plänen Kontakt auf; teils arbeiten sie auch in einzelnen Projekten mit. Auf diese Weise entstehen regionale Stützpunkte, die über eine Reihe von Beziehungen (allerdings keine zusätzlichen Ressourcen) verfügen, um Beratungs- und Hilfsaufgaben übernehmen zu können. Zugleich wird damit eine allmähliche Verbreitung der neuen Konzeption gefördert, auf deren Ansprüche sich die Lehrer in kleinen Schritten einstellen können. Unterstützt wird dieser Prozeß der informellen Ausbreitung durch eine stufenweise Einführung der "offiziellen" Reform von 1973 - 1975.

Um die stufenweise Verbreitung und Einführung des Modells zu stützen, sind Veranstaltungen des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung vorbereitet worden:

"In Konferenzen und Tagungen werden alle Kollegien und Schulleiter der Gymnasien, die 1973 die MAINZER STUDIENSTUFE einführen, eingehend mit allen Problemen der neuen Oberstufe vertraut gemacht, mit Fragen der Organisation, der neuen Fachcurricula, der Schullaufbahnberatung und der neuen Stellung des Oberstufenschülers ... Arbeitsmaterialien, die Fachleute zu Einzelfragen der neuen Oberstufe zusammenstellen, ergänzen diese Veranstaltungen." (W.J.HACHGENE 1973, 17)

Zum Problem der Fortentwicklung dieser Pläne und zu

ihrer schulspezifischen Ausarbeitung trifft das Organisationsmodell keine Vorkehrungen (vgl. dazu etwa HE, oben 2.6.6-7). Insofern handelt es sich bei allem Bemühen um eine verstärkte Einbeziehung von Lehrern in die Reformarbeit im Kern um den Versuch einer Optimierung des traditionellen "centreperiphery model" (s. oben 1.5.1).

2.9.6 Die organisatorische Stellung und der Handlungsraum der beteiligten Einrichtungen bleibt unscharf, heißt es doch einerseits:

"Die zentrale Steuerung des Versuchs durch das Kultusministerium sollte sicherstellen, daß die individuellen Ausprägungen an den einzelnen Versuchsgymnasien zu einem übertragbaren Versuchsergebnis führen konnten."
(a.a.O., 14),

und andererseits:

"Die 18 Fachdidaktischen Kommissionen, die Kommission 'Gesamt-Curriculum' und die Arbeitsstelle für die Curriculumentwicklung der MAINZER STUDIENSTUFE arbeiten unabhängig; das Kultusministerium dekretiert nicht."
(H.FOSTER 1973, 29; s. auch die Stellungnahme des Kultusministeriums, oben 2.9.1)

Immerhin wird für die wissenschaftliche Begleitung klargestellt:

"Die Projektgruppe arbeitet weisungsunabhängig, ist aber auch nicht weisungsbefugt. Beratungs- und Untersuchungsergebnisse werden als Empfehlungen dem Kultusministerium vorgelegt."
(G.HERTEL 1973, 20)

Man wird also davon auszugehen haben, daß den Versuchsschulen ein vergleichsweise großer Experimentierraum gewährt wird, so daß neue Vorschläge erst einmal praktisch erprobt werden können; die Entscheidung über die Verbreitung von Ergebnissen der Entwicklungsarbeit bleibt aber beim Ministerium und wird von ihm in den veröffentlichten Curricula verbindlich ausgelegt. Insofern ist von besonderer Bedeutung, wie diese Curricula selbst aussehen, insbesondere welchen Handlungsraum sie eröffnen.

2.9.7 Am Beispiel der Mainzer Kommission für Sozialkunde läßt sich das Verfahren der Entwicklung von Curricula und das Grundmuster ihrer Darstellung verdeutlichen.

In einer ersten, etwa einjährigen Phase ging es darum, den geltenden Lehrplan durch einen neuen Themenkatalog zu ersetzen, um kurzfristig ein neues Unterrichtsangebot bereitstellen zu können: Die

"allgemeinen, meist vagen Zielvorstellungen (Politische Bildung, Mündigkeit, Beteiligung u.a.) werden mit den herkömmlichen Unterrichtsgegenständen in Beziehung gebracht, um beide zugleich mit Hilfe der von den zuständigen Wissenschaften (Fachwissenschaft, Jugendkunde, Lerntheorie) gelieferten Kriterien Schritt für Schritt zu präzisieren und enger zu verbinden."

(B.SUTOR 1973, 37)

Der so entwickelte Entwurf wurde an die Gymnasien des Landes verschickt und auf Grund der eingegangenen Stellungnahmen überarbeitet.

In einer zweiten Phase (wiederum etwa 1 Jahr) wurden die vorgeschlagenen Themen von Untergruppen zu curricularen Einheiten ausgearbeitet. Gegenwärtig werden sie in Teilstücken an fast der Hälfte der Schulen erprobt. Diese Entwürfe sind nach einem einheitlichen "Schema einer didaktischen Analyse" entwickelt worden, das sich in folgendem Muster niedergeschlagen hat:

"Abschnitt 1 begründet die Wahl des Themas aus allgemeinen Zielvorstellungen, grenzt es von anderen Themen ab und zeigt seine Funktion im Gesamtplan.

Abschnitt 2 enthält die Lernziele des Themas, gegliedert in Begriffswissen (die inhaltlichen Grundkenntnisse), Kriterienwissen (die wichtigsten Erkenntnisse und Urteilstkriterien des Bereichs), Problemziele (die Hauptprobleme in Frageform; zur Auseinandersetzung mit ihnen soll der Schüler fähig werden), Arbeitsziele (die methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Schüler in der Durchnahme dieses Themas erwerben soll), Verhaltensziele (wünschbare Verhaltensweisen, die mit der Vermittlung der Kenntnisse und Einsichten angestrebt werden, aber nicht unmittelbar erreicht und überprüft werden können).

Abschnitt 3 gibt Empfehlungen zur Stoffanordnung und -verteilung auf die Unterrichtsstunden.

Abschnitt 4 bringt methodische Hinweise zur Anlage und Durchführung des Unterrichts.

Abschnitt 5 nennt Literatur zur Vorbereitung und zur Verwendung im Unterricht."

(A.a.O., 37 f.)

Wichtig erscheint der Hinweis, daß die didaktische Auffächerung der Themen und Ziele in den Abschnitten 2 bis 5 jeweils nur "modellhaft" gemeint ist und "je nach Fragestellung und aktuellen Bezügen sowohl in der Lernzielbestimmung als auch in der Stoffwahl auch anders akzentuiert werden" kann (a.a.O., 43). Insofern versteht sich das Curriculum der Studienstufe als ein

"'offenes' Curriculum ..., das dem Lehrer den pädagogisch-methodisch notwendigen Freiheitsraum sichert - bei vorgegebener Lernzielerfüllung, die den Unterricht einer totalen privaten Beliebigkeit des Lehrers entzieht."

(H.FORSTER 1973, 31)

Als Gründe für eine solche Offenheit - die allerdings E.v.d.LIETH ((A) 1974, 10 ff.) für den Entwurf Gesellschaftslehre entschieden in Frage stellt - werden genannt (a.a.O., 30 f.):

- fehlende wissenschaftliche Grundlagen für eine feste Koppelung von Lernzielen und Unterrichtsplänen;
- die Notwendigkeit einer situationsspezifischen Modifikation von Unterrichtsmodellen;
- die Anerkennung unterschiedlicher Fähigkeiten und Vorerfahrungen der Schüler.

In einer dritten Phase, die mit der Erprobung der Entwürfe parallel läuft, zielt die Kommissionsarbeit auf eine genauere Bestimmung der allgemeinen Ziele politischer Bildung im Sekundarbereich:

"Herrscht über die allgemeinen Ziele größere Klarheit, dann können wir von diesen her unsere Unterrichtsentwürfe einer Gegenkontrolle unterziehen und deren Lernziele besser mit den allgemeinen verklammern; die Durchlässigkeit zwischen den Schulgattungen wird größer, wenn trotz vielleicht verschiedener Unterrichtsinhalte die Ziele die gleichen sind; die Stoffe werden in ihrer Bedeutung relativiert bis hin zu einer gewissen Austauschbarkeit."

(B.SUTOR 1973, 38; vgl. zu einem ähnlichen Ansatz das "gegenläufige Verfahren" in BY, oben 2.2.5)

Eine umfassendere Koordination der Curriculumeinheiten soll durch die Kommission "Gesamt-Curriculum" erreicht werden, die mit der Bestimmung und Aufschlüsselung allgemeiner Lernziele beauftragt wurde. Damit sind einerseits übergreifende Leitziele gemeint, die die Verwirklichung politischer Grundentscheidungen sichern sollen, zum anderen Arbeitstechniken und Methoden, die verschiedenen

Fächern gemeinsam sind und deren Erwerb zeitlich aufeinander abgestimmt werden soll.

2.9.8 Für die Orientierungsstufe liegen inzwischen fachbezogene Lehrplanentwürfe vor. Im Sommer 1972 wurden fachdidaktische Kommissionen aus Lehrern der verschiedenen Schularten berufen, deren vorläufige Arbeitsergebnisse nun zur Erprobung freigegeben sind.

Am Entwurf für das Fach Biologie lassen sich einige Aufbauprinzipien erörtern:

"Der Plan stellt durch seine schulartübergreifende und mit der fachdidaktischen Kommission Physik/Chemie abgestimmte Lernzielbestimmung einen Fortschritt gegenüber den bisher gültigen Lehrplänen dieser Stufe dar. Den für die Orientierungsstufe verbindlichen kognitiven, affektiven und formalen Groblernzielen wurde ein Katalog von Unterrichtsreihen mit Angabe der zu erarbeitenden Begriffe und mit didaktischen Hinweisen zugeordnet, die eine Hilfe für die Erprobung darstellen können."
(Lehrplanentwurf Biologie - Orientierungsstufe o.J., Vorwort)

Als Bezugspunkte für die Curriculum-Konstruktion gelten einerseits formale Lernziele, zum anderen die Fachsystematik, die im Sinne des "Spiralprinzips" an den Grundschullehrplan anschließt (a.a.O., 5 f.). Dabei enthält der Plan neben einem verbindlichen Fundamentum ein Angebot zusätzlicher "Addita". Unklar ist, bis zu welchem Detaillierungsgrad Vorgaben im endgültigen Plan verbindlich gemacht werden sollen. So heißt es im Vorwort des Ministerium:

"Die Erprobung in den Schulen sollte vor allem ergeben,
- wie die verbindlichen und zusätzlichen Feinlernziele für die Orientierungsstufe zu bestimmen sind ..."
(A.a.O., Vorwort)

Demgegenüber lehnt die Kommission selbst ein "voll operationalisiertes Curriculum" ab (a.a.O., 5):

"Auch soll die Formulierung der Feinlernziele dem Lehrer nicht abgenommen werden, da sie auf den sachstrukturellen Entwicklungsstand einer Lerngruppe (Klasse) abgestimmt sein müssen.

Die emotionale Zuwendung zur belebten Natur erfordert ferner einen Freiraum zu ganzheitlicher Betrachtung der Lebewesen. Mit der engen curricularen

Formulierung und Festlegung entsteht dagegen die Gefahr, den Schüler ... einer Lernzieltaxonomie zu unterwerfen, die für ihn undurchschaubar ist und deshalb motivationshemmend wirkt."

Eine Operationalisierung der didaktischen Intentionen in Form von Feinlernzielen entspricht also auch der zweiten Position, wird aber bewußt dem Lehrer wegen seiner Situationskenntnis überlassen (vgl. ähnlich: NS, oben 2.7.4). Der Plan enthält dementsprechend einerseits einen Katalog formaler Lernziele (a.a.O., 6 f.) und andererseits eine tabellarisch skizzierte Reihe von Unterrichtseinheiten. Diese sind ihrerseits in drei Rubriken gegliedert:

- Lerninhalte (z.B. in der Einheit "Atmung" (5.3.0) :
Wir lernen die Vorteile der Nasenatmung kennen.
Durch Zwerchfellatmung und Brustatmung gelangt Luft in die Lunge. ...);
- zugeordnete Begriffe (z.B.: Nasenhöhle, Luftröhre, Bronchien, Lungenbläschen, Sauerstoff, Kohlendioxid, ...);
- Hinweise (z.B.: Modell Medienschnitt des Kopfes. Modellversuch zur Zwerchfellatmung; Beobachten, zählen und messen (Brustumfang) der eigenen Atembewegungen ...).

Verbindlich sind neben den formalen Lernzielen die "zugeordneten Begriffe", die die Inhalte "testabel" machen sollen (a.a.O., 7), ohne andererseits ihre situationsbezogene Auswahl und Veränderung zu verhindern. Insofern dienen die in den Unterrichtseinheiten genannten "Lerninhalte" nur zur Illustration.

Die Problematik dieses Darstellungsmusters liegt darin, daß es für die Unterrichtsplanung vermutlich zu steril sein wird, andererseits aber über den Rahmen- und Grundsatzcharakter von Richtlinien schon hinausgeht. Es besteht mithin die Gefahr, daß sich der Unterricht auf bloßes Begriffslernen reduziert. Damit wäre die Balance zwischen verschiedenen Aufbauprinzipien gestört. Hier wirkt sich - wie auch die Pläne für Mathematik und Geographie erkennen lassen - negativ aus, daß man sich auf eine Publikationsform beschränkt hat (vgl. demgegenüber den 5-stufigen Aufbau in NW, oben 2.8.7, und andererseits die insgesamt umfassender angelegten Pläne in HH, oben 2.5.4). Vor allem wird nicht - wenigstens exemplarisch - gezeigt, wie die formalen Lernziele mit den "zugeordneten Begriffen" auf ausgewählte "Lerninhalte" bezogen und zu Einheiten ausgearbeitet werden können, die auch

situativen Bedingungen gerecht werden. Insofern müßten nach der Erprobung auch Hinweise auf Unterrichtsstrategien (Lehrerrolle, Unterrichtsstile, Sozialformen) in die Planung aufgenommen werden.

2.10 SAARLAND³⁸

2.10.1 Eine Strategie der Schulreform ist im SL zum ersten Mal in der vergriffenen Schrift "Bildung in Stufen" (1970) entworfen worden. Die Planungsabteilung des Kultusministeriums arbeitet gegenwärtig daran, die Ansätze von 1970 zu konkretisieren und im Blick auf die veränderte wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion fortzuschreiben. Da diese Überlegungen noch nicht veröffentlicht sind, wird hier lediglich ein Beispiel für die neue Konzeption vorgestellt (s. unten 2.10.3-7).

An den Reformmaßnahmen sind im einzelnen folgende Institutionen beteiligt:

- die Universität des SL im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen, der Lehrerfortbildung und der Mitarbeit in curricularen Arbeitsgruppen;
- die Pädagogische Hochschule bei der Lehrerfortbildung und durch Mitarbeit in den curricularen Arbeitsgruppen;
- das Staatliche Institut für Lehrerfortbildung zur Beratung, Fortbildung und Weiterbildung, vor allem bei bildungspolitisch vorrangigen Vorhaben (Dissemination);
- das Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung, das von der katholischen Kirche getragen wird und sein Programm allen interessierten Lehrern anbietet.

Schwerpunkte der Entwicklung des Bildungswesens und damit auch der Curriculumreform sind im SL :

- die Förderung der vorschulischen Erziehung
- die Verbesserung der beruflichen Bildung

³⁸ Für zusätzliche Hinweise danke ich Herrn Std PETERS.

- die Einführung einer schulformunabhängigen Orientierungsstufe
- die Umgestaltung der Sekundarstufe II im gymnasialen Bereich.

Zur Ausarbeitung von Richtlinien und Curricula für die Sekundarstufe II wurden Fachdidaktische Kommissionen (vgl. auch RP, oben 2.9.3), für den Elementarbereich, die Orientierungsstufe und die Gesamtschule Curriculare Arbeitsgruppen geschaffen.

2.10.2 Ein Beispiel für die konventionelle Reformstrategie: zum Beginn des Schuljahres 1970/71 wurde an vier Gymnasien der Schulversuch "Oberstufe Saar" aufgenommen (vgl.: Saar 1971, 24). Der Modellentwurf wurde von einer Kommission aus Vertretern des Gymnasiums und der Universität ausgearbeitet. Der Versuch wird unterstützt von

- einer "Kommission zur Reform der gymnasialen Oberstufe", die für Grundsatzentscheidungen zuständig und mit Vertretern des Gymnasiums, der Studienseminare, der Universität und des Kultusministeriums besetzt ist,
- einer "Zentralen Kommission", in der Lehrer der beteiligten Schulen an Fragen der Realisierung zusammenarbeiten und
- einer Gruppe vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität, die die wissenschaftliche Begleitung durchführt und einen Vergleich der Versuchsschulen mit dem traditionellen Gymnasium versucht.

Die Entwicklungsarbeit selbst wird von den Fachkonferenzen der Versuchsgymnasien und den Fachdidaktischen Kommissionen "Oberstufe Saar" getragen. Beteiligt sind außerdem die Landesfachkonferenzen zur Sicherung der Kontinuität der Lehrgänge durch Abstimmung zwischen den einzelnen Schulstufen. Ergebnis der Entwicklungsarbeit sind - wie in BY (vgl. oben 2.2.2) - "curriculare Lehrpläne", die in der dort beschriebenen Weise aufgebaut sind.

2.10.3 Am Beispiel der Reform des Elementarbereichs (Kindergärten, Vorschulklassen, Modelleinrichtungen) lassen sich Veränderungen einerseits des Curriculum-Konzepts, zum anderen der Entwicklungs-Strategie verdeutlichen.

Die "Vorläufigen Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung" sind von einer "Arbeitsgruppe Curriculum"

entwicklung im Elementarbereich" erarbeitet worden, deren Mitarbeiter aus den Bereichen Kindergarten, Grund- und Hauptschule, Hochschule, Kultusministerium und der "Kommission zur wissenschaftlichen Begleitung der Vorschulversuche und Modellkindergärten im Saarland" kommen. Politische Entscheidungsinstanz, wissenschaftliche Begleitung und die an der Entwicklung und Umsetzung Beteiligten sind also in der Planungsgruppe vertreten.

Die Richtlinien-Entwürfe wollen in zweierlei Hinsicht "Anstoß zur Diskussion um die konkrete Gestaltung der Erziehungsarbeit in den vorschulischen Einrichtungen" geben (Vorläufige Rahmenrichtlinien ... 1973, 1.):

- zum einen sind die Vorgaben bewußt auf einen "Rahmen" beschränkt worden, der lediglich Ziele und Grundsätze festlegt und durch die Beschreibung zentraler Probleme vorschulischer Erziehung der Praxis Anregungen für alternative Lösungsmöglichkeiten gibt;
- zum anderen wird selbst dieser Rahmen nicht nur einer Erprobung unterzogen, sondern in eine ständige Weiterentwicklung und Überarbeitung der didaktischen Konzeption einbezogen werden.

Durch die Richtlinien soll dementsprechend

"die weitere Entwicklung im vorschulischen Bereich im Sinn einer basisnahen Curriculumentwicklung (wie in Abschnitt 4.1 kurz dargestellt) angeregt und ausgerichtet werden ... Beim derzeitigen Stand der Vorschulpädagogik und im Sinn einer modernen Curriculumentwicklung ist es nicht sinnvoll und nicht möglich, sehr eng gefaßte Richtlinien und bis ins einzelne ausgearbeitete Curricula vorzugeben. Sinnvoll und notwendig ist es jedoch, Ziele, Grundsätze und Mindestanforderungen für die institutionalisierte Vorschulerziehung so zu definieren, daß einerseits die Arbeit der Erzieher koordiniert und bildungspolitisch legitimiert wird, andererseits genügend Freiräume für die notwendige Weiterentwicklung ... vorhanden sind."
(A.a.O., 1.)

Ähnlich wie in NW (s. oben 2.8.2), aber mit stärkerer Gewichtung der unterrichtsnahen Entwicklungstätigkeiten wird hier der Versuch unternommen, die Spannung zwischen lokalen Reformversuchen und zentraler Koordination im Sinne einer Trennung von Rahmen- und Detailentscheidungen fruchtbar zu machen (vgl. zu diesem Ansatz auch: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 21 ff.; 1973, A 3 ff.; 1974 A 48 ff.).

2.10.4 Das dieser Strategie zugrundeliegende Curriculum-Konzept zielt einerseits auf eine umfassende Beschreibung der Bedingungen erfolgreicher Lernprozesse ("Ziele, Maßnahmen, Organisationsformen, Gegenstände, Ablauf und Bewertung"); es ist zum anderen auf eine "reflektierte Veränderung der ganzen Lernsituationen und der entsprechenden Interaktionsform zwischen Erziehern und Kindern" ausgerichtet (a.a.O., 4.1). Dadurch soll eine Curriculumentwicklung ausgeschlossen werden, "bei der Lehrer und Erzieher zu bloßen Abnehmern und Anwendern vorgefertigter Produkte werden" (ebda.). Dahinter stehen Einsichten in die innovationsfördernden Wirkungen der Mitwirkung von Betroffenen in der Schulreform:

"Lern- und Erziehungssituationen können nur durch die am Lern- und Erziehungsprozeß Beteiligten verändert werden ... Sowohl der Aufbau der hierfür notwendigen Motivation als auch der entsprechenden Verhaltens- und Sachkompetenz wird am besten durch eine Beteiligung der Erzieher an den Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen der Curriculumerarbeitung und durch eine enge Verknüpfung von Fortbildung und Curriculum-Entwicklung erreicht."
(Ebda.)

Im einzelnen werden folgende Kriterien als "Grundlage einer praxisnahen Curriculumentwicklung von offenen Curriculumelementen" formuliert (Vorläufige Rahmenrichtlinien ... 1973, 4.1):

- Beteiligung der Erzieher an Lernzielentscheidungen;
- regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen, um den Erziehern bei der Umsetzung und Interpretation der Ziele zu helfen;
- offene Curriculumelemente als Handlungsmodelle in Form alternativer Lernangebote;
- Orientierung der Lernplanung und -bewertung am Lernprozeß und seinen Schwierigkeiten, weniger an einzelnen Lernergebnissen;
- fachliche und pädagogische Befähigung der Erzieher zu flexiblem, reflektiertem und der jeweiligen Situation angemessenem Handeln;
- Verzicht auf Perfektion in der Lernplanung, stattdessen Aufbau einer reflektierten Experimentierhaltung beim Erzieher;
- Planung von didaktischen Einheiten in Form alternativer Handlungsvorschläge und Materialien.

(Vgl. den ähnlichen Ansatz in (DJI) J.ZIMMER 1973)

Neben der Praxisnähe der Entwicklungsarbeit und der Offenheit der Curriculumeinheiten wird der "Bezug zu Lebenssituationen und die Berücksichtigung der Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen des Kindes" als drittes Merkmal des Curriculum-Konzepts vorgestellt und im Rückgriff auf die entsprechende Empfehlung der Bildungskommission erläutert (ebda.):

"Die Förderung im Elementarbereich soll Kinder aus unterschiedlichen Umwelten und mit unterschiedlicher Lerngeschichte befähigen, Situationen ihres gegenwärtigen und zukünftigen Lebens zu bewältigen."
((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973a, 26)

Bedenkt man die Schwierigkeiten einer angemessenen "Materialisierung" dieses anspruchsvollen Curriculum-Konzepts und berücksichtigt man, wie gering die zeitlichen, personellen und materiellen Möglichkeiten der hier tätig gewordenen Arbeitsgruppe waren, dann überrascht umso mehr der anregende Inhalt und die gelungene Form des vorgelegten Entwurfs (vgl. etwa den unter wesentlich günstigeren Bedingungen entwickelten nordrhein-westfälischen Plan: (NW) Schulversuch "Vorklasse" 1972).

2.10.5 Nach knappen "Vorbemerkungen und übergreifenden Empfehlungen" folgt eine Aufschlüsselung der Richtlinien nach sechs "Lern- und Förderungsbereichen" (Vorläufige Rahmenrichtlinien ... 1973, 2.):

- Leben in sozialen Bezügen
- Sprache und Sprechen
- Spiel und Muße
- Musik, Bewegung, Gestaltung
- Sinneserfahrung und Denken
- Naturwissenschaftlich-technische Umweltbegegnung.

Jeder Aspekt wird zu Beginn des jeweiligen Kapitels skizzenhaft beschrieben, wobei zentrale Intentionen und Probleme, z.T. auch fachwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Bezüge angedeutet werden. In einem zweiten Abschnitt folgen Zielbeschreibungen, die je nach Bereich in unterschiedlicher Weise dargestellt und erläutert werden: z.T. in Form von Verhaltenszielen, z.T. als Beispiele für mögliche Handlungen, z.T. als Problembeschreibung.

Es folgen "Hinweise zu Lerninhalten, Tätigkeiten und Interaktionsformen", die gelegentlich durch Exkurse zu besonders wichtigen Fragen (z.B. Frühlesen) ergänzt werden. Abgeschlossen werden die Richtlinien durch bereichsübergreifende Anmerkungen zu "grundlegenden Tätigkeits- und Interaktionsformen", zur "pädagogischen Förderung

entwicklungsgestörter Kinder in vorschulischen Einrichtungen", zur "Zusammenarbeit mit den Eltern", zu "Materialien für die Arbeit in Kindergärten und Vorschulklassen" und durch eine gegliederte Auswahl von Literaturhinweisen.

2.10.6 Von besonderer Bedeutung für die Übersetzung der Richtlinien in der Praxis werden die (für einen Schwerpunkt des Bereichs "Leben in sozialen Bezügen" beispielhaft ausgearbeiteten) "Materialien zu einem Teilcurriculum 'Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts'" sein (a.a.O., 4.2.).

Die Materialien beginnen mit einer "Begründung und Beschreibung des Erziehungszieles", wobei interessanterweise auf eine Operationalisierung in Form von Verhaltensbeschreibungen verzichtet und stattdessen die Intention durch Einbettung in sozialwissenschaftliche Bezüge entfaltet und definiert wird (vgl. im einzelnen zu diesem Vorgehen: (A) H.BRÜGELMANN 1972c, 19 ff.). Anschließend werden einige Teilziele vorgeschlagen und kurz kommentiert, z.B.:

- Das Kind soll eine realistische Selbsteinschätzung und ein entsprechendes Anspruchsniveau aufbauen ...
- Das Kind soll ein positives Selbstwertgefühl entwickeln ...
- Das Kind soll Selbstvertrauen gewinnen und ein ausgewogenes Maß an Selbstsicherheit aufbauen ...

Daneben wird die leitende Intention unter der Überschrift "Probleme des Lehrerverhaltens im Zusammenhang mit der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes" in Kriterien für das Lehrerverhalten übersetzt, die unter Rückgriff auf einschlägige sozialwissenschaftliche Konzepte und Untersuchungen erläutert und begründet werden. Abschließend werden vier Einzelziele als Beispiel für eine Feinplanung von Lernprozessen in gestufte Verhaltensanforderungen aufgeschlüsselt, denen - ebenfalls auf die leitende Intention bezogene - Maßnahmen des Erziehers und Hinweise auf konkrete Aufgaben bzw. Situationen zugeordnet werden. Diese Stichwortskizzen sollen Möglichkeiten einer detaillierten Planung vorstellen, die die angestrebte Offenheit nicht verbauen.

Das Kapitel mündet in einen Appell an die "am Erziehungsprozeß Beteiligten", den beschriebenen Ansatz aufzugreifen, mit dem angebotenen Material zu experimentieren und eigene Ideen und Erfahrungen in Berichten an die Arbeitsgruppe zusammenzufassen. Schließlich werden die

Mitarbeiter der Kindergärten und Vorklassen aufgefordert, ähnliche Einheiten und Materialien selbst zu entwickeln (a.a.O., 4.3.):

"Ein besonderer Schwerpunkt bei dieser Arbeit könnte die Beschreibung selbsterprobter didaktischer Situationen sein ... In Zusammenarbeit mit den Trägern und entsprechenden Einrichtungen sollte den Vorschul-erziehern die Möglichkeit gegeben werden, ihre didaktische Kompetenz ständig weiter auszubauen. Grundlage und Ziel dieser Fortbildungsmaßnahmen sollte ebenfalls die weitere Strukturierung und Durchleuchtung didaktischer Situationen sein. Die Weiterarbeit an dem hier dargestellten curricularen Ansatz wird davon abhängen, wieweit die Erzieher bereit sind, an der Lösung von curricularen Problemen aus eigener Initiative mitzuarbeiten und eine Lösung nicht bloß von der Wissenschaft oder von staatlichen Stellen zu erwarten."

2.10.7 Bleibt eigentlich nur noch die Frage, ob der Erfolg dieses Konzepts - das im übrigen weithin mit den neuen Empfehlungen der Bildungskommission übereinstimmt (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973a; 1974) - tatsächlich allein von der Bereitschaft der Betroffenen zur Mitarbeit abhängt. Zu befürchten ist nämlich, daß die Initiative und Reformbereitschaft der Praxis ohne eine entsprechende institutionelle Stützung und personelle Unterstützung bei der Entwicklungsarbeit ähnlich rasch erlahmen dürfte, wie dies schon einmal - nämlich bei den Gesamtschulversuchen - geschehen ist. Noch nachhaltiger als in anderen Bundesländern - vgl. etwa BW (oben 2.1.9) und BY (oben 2.2.8) - zeigt sich im SL, wie notwendig der Aufbau einer wissenschaftlich-technischen Infrastruktur wäre, die die Realisierung der Reform und ihre basisnahe Weiterentwicklung fördern könnte.

Ungeklärt bleibt zudem, in welcher Form beispielsweise Erzieher an den Entscheidungen über Lernziele beteiligt werden sollen (s. oben 2.10.4), welche Rolle etwa die "Kommission zur wissenschaftlichen Begleitung ..." bei der Ausarbeitung und Realisierung der Richtlinien übernehmen soll und wie die Verbreitung neuer Ideen und die Fortbildung der Erzieher organisatorisch gesichert werden kann. Diese institutionelle Ausformung der curricularen Konzeption müßte spätestens bei der Ausarbeitung der neuen Reformstrategie (s. oben 2.10.1) geklärt werden.

2.11 SCHLESWIG-HOLSTEIN²⁶

2.11.1 Wie in den meisten Bundesländern (vgl. etwa SL, oben 2.10.1) befindet sich auch in SH die Planungskonzeption in einer Übergangsphase. Gegenwärtig arbeiten noch vom Ministerium berufene Lehrplankommissionen an der Entwicklung neuer Richtlinien. In Zukunft sollen diese Aktivitäten zu Projekten ausgebaut und zentral koordiniert werden.

Ein wichtiger Schritt in dieser Richtung war die Einrichtung des "Instituts für Praxis und Theorie der Schule" (IPTs) im Herbst 1971, dessen Hauptauftrag in der Verknüpfung der 2. und der 3. Phase der Lehrerbildung bestand (vgl. zur Konzeption auch den Vorschlag des Deutschen Lehrerverbandes zur Einrichtung von "Instituten für Praxis und Theorie des Unterrichts": (A) Rahmenordnung zum Vorbereitungsdienst ... 1971, 2 ff.). Im einzelnen handelt es sich um folgende Aufgaben:

"Berufseinführung, Fortbildung, Weiterbildung, Unterrichtsfachberatung, päd. Technologie. Hinzu kommen übertragene Aufgaben wie z.B. die Schulbuchprüfung, die Beratung des Kultusministers in Angelegenheiten der Lehrerbildung, der curricularen Entwicklung der Schulfächer und bei Schulversuchen u.a.m."
(H.HAHN 1973, 262)

Organisatorisch gesehen geht es darum, dezentrale Stützpunkte auszubauen (Studienseminare) oder (für den Grundschulbereich) zu gründen und ihre Tätigkeit durch ein Zentralinstitut zusammenfassend zu planen, d.h. inhaltlich und personell zu koordinieren. Das IPTs ist dem Ministerium nachgeordnet, verfügt jedoch über eine vorläufige) Satzung, nach der je 5 Delegierte der Hochschulen, der "2. Phase", der Lehrer in Ausbildung und der Schulen als Institutskonferenz an Entscheidungen mitwirken

- "a) über die Angelegenheiten der Organisation der Seminare und Fachausschüsse ...,
- b) bei der Aufstellung des Haushaltsvoranschlags, der Bestellung des Institutsleiters und der Auswahl der Fachberater,

²⁶Für zusätzliche Informationen danke ich Herrn
RSchD WRIEDT.

- c) bei grundsätzlichen Fragen der Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung."
(Ebda.)

2.11.2 Ein Vorzug des IPTS ist die breite regionale Streuung seiner Filialen, auch wenn sie gegenwärtig noch unterschiedlich weit ausgebaut sind, so daß beispielsweise die Aufgabe der Lehrerfortbildung häufig noch nicht ausreichend wahrgenommen werden kann. Im einzelnen gehören zu diesem Netz

- die Gymnasialseminare in Kiel, Lübeck, Neumünster-Itzehoe, Flensburg und Umland-Hamburg,
- die Realschulseminare in Kiel, Flensburg, Heide und Pinneberg,
- das Seminar für berufsbildende Schulen in Kiel mit Außenstellen in Lübeck und Neumünster,
- das Seminar für Sonderschulen in Kiel (im Aufbau)
- die Seminare für Grund- und Hauptschulen, die an 10 Orten im Aufbau sind.

Durch eine allmähliche Umorientierung dieser Seminare - wie sie teilweise beim Aufbau der sog. "Beratungsstellen" (s. Verzeichnis der Institutionen (SH)) schon sichtbar wird - könnte ein Netz von Lehrerzentren entstehen, wie man es aus England und Skandinavien kennt (vgl.: (A) R.THORNBURY 1973; (A) H.BAUERSFELD/H.BRÜGELMANN 1972; zu Überlegungen zu einer systematischen Zusammenfassung bestehender Einrichtungen vgl.: W.ROYL 1973b). Wenn es gelingt, diesen Einrichtungen auch noch eine größere Unabhängigkeit in der Programmplanung zu geben, könnten sie zu einer wichtigen Stütze schulnaher Curriculumentwicklung werden (vgl.: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, insbes. A 97 ff., (A) 117 ff.).

Als Mitarbeiter gehören dem IPTS und seinen Nebenstellen 220 haupt- und 330 nebenamtliche "Studienleiter" an, von denen die ersteren - abgesehen von einer begrenzten Unterrichtsverpflichtung (4 - 8 Stunden) - voll für die unterschiedlichen Aufgaben des IPTS zur Verfügung stehen. In Zukunft soll auch die Weiter- und Fortbildung der Mitarbeiter - etwa durch die Teilnahme an Projekten - zu einem eigenen Aufgabenschwerpunkt ausgebaut werden.

2.11.3 Daß sich die Gründung des IPTS nicht in einer bloß organisatorischen Umverteilung vorhandener Mittel erschöpft, lassen schon die Zahlen der Lehrerfortbildung erkennen: statistisch gesehen entfielen 1972 auf jeden Lehrer zwei Fortbildungstage, was eine Verdopplung

gegenüber 1971 bedeutet. Auch inhaltlich zeigen sich Ansätze zu einer Neukonzeption der Arbeit. Obwohl die meisten Veranstaltungen dem herkömmlichen Typ der Fortbildung entsprechen (Kompaktkurs in Vortragsform und ohne Nachfolgeaktivitäten), gibt es einerseits Beispiele für eine verhaltensorientierte Fortbildung (etwa gruppendynamisch orientierte Kurse), zum anderen Versuche, Entwicklungsarbeit und Fortbildung miteinander zu verknüpfen (vgl.: Lehrerfort- und -weiterbildung in Schleswig-Holstein o.J. (1972), Kurse 191/73, 201/73, 215/73, 234/73). Zum Teil werden auch Möglichkeiten angeboten, in Arbeitskreisen oder Projektgruppen mitzuarbeiten, die sich mit der Lehrplanung und Ausarbeitung von Materialien zu Richtlinien beschäftigen (vgl. die Ausschreibungen a.a.O., 19 ff.). Solche Projektgruppen bilden ein Bindeglied zwischen den Lehrplankommissionen und den Versuchsschulen, in denen neue Pläne erprobt werden. Sie sollen wohl darüber hinaus die Verbreitung neuer Ideen auch in andere Schulen fördern. Deutlich ist jedenfalls der Versuch, eine zunehmend größere und wechselnde Zahl von Lehrern an diesen Arbeiten zu beteiligen (zur Konzeption der Lehrerfortbildung an Gesamtschulen vgl.: W.ROYL/W.-R.MINSEL 1973).

Über eine Mitwirkung an der Entwicklungsarbeit und auch über die Lehrerfortbildung kann nur eine begrenzte Zahl von Lehrern mit neuen Zielen und Konzeptionen des Unterrichts vertraut gemacht werden. Zur Information über die eigene Arbeit, aber auch zur Anregung des Erfahrungsaustauschs in der Unterrichtspraxis gibt das IPTS mehrere Schriftenreihen heraus: die "studienseminarberichte" aus dem IPTS", die sich vor allem an Gymnasiallehrer wenden; die "Anregungen und Informationen für die Schule", die ähnlich wie die "IPTS-Schriften" und der "Wegweiser für die Lehrerfortbildung" breiter streuen und von der Vorklasse bis zum Lateinunterricht, von der Ausbildung zum Schwimmlehrer bis zum Problem der Linkshändigkeit sehr unterschiedliche Aspekte des Unterrichts abdecken. In allen Reihen zeigt sich die Tendenz zu einer stärkeren Berücksichtigung curricularer Fragen, sei es fachbezogen (vgl. etwa: O.SCHÖNBERGER 1973; H.THINEL 1972), sei es im Blick auf strategische Probleme (vgl. die Beiträge von H.HAHN, K.FREY, G.PRIESEMANN und W.ROYL in: H.HAHN 1973b).

2.11.4 Die Reformbemühungen konzentrieren sich gegenwärtig auf die Orientierungs- und die Studienstufe (außerdem sind Rohentwürfe des Projekts "Grundschule" im Sommer 1974 zu erwarten). Die Entwicklungsarbeit wird in der Regel von Lehrplankommissionen fachbezogen durch-

geführt, teilweise durch Projektgruppen zu Unterrichtsmaterialien konkretisiert (etwa in der Studienstufe) oder mit externer Unterstützung an den Schulen selbst geleistet (Gesamtschulversuche). Die Kommissionen werden vom Ministerium nach Abstimmung mit dem IPTS berufen.

Im Ministerium selbst hat eine Neuorganisation zu einer engeren Zusammenarbeit zwischen Planungs- und Schulabteilung geführt, wobei man vor allem die Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen in curriculare Entwicklungsarbeit (und umgekehrt) im Auge hatte. Die eigentliche Schulverwaltung (Aufsicht) wird vom Landesschulamt wahrgenommen. Eine ähnliche Ausdifferenzierung von Funktionen, die dann als Planungs-/Innovationsaufgaben einerseits und laufende Verwaltung/Kontrolle andererseits neu zusammengefaßt werden, läßt sich auch in anderen Bundesländern beobachten (vgl. etwa das ISP in BY, oben 2.2.1, aber auch verwaltungsinterne Umorganisation in BE, HE und NW).

2.11.5 Als Beispiel für die Lehrplanung in SH kann die Entwicklung des Deutsch-Lehrplans für die Sekundarstufe I/Gymnasien (1973) gelten.

Der Entwurf wurde im Auftrage des Kultusministeriums von einer Kommission des Germanistenverbandes (!) erstellt und anschließend vom Kultusministerium "im Interesse einer schulnahen Curriculumentwicklung ... in gewissem Umfang den Schulen zur Erprobung und Diskussion zur Verfügung gestellt" (Rundschreiben - X 21 - 80 - 02 - 1973, 1). Unter "schulnaher Curriculumentwicklung" wird dabei anscheinend eine breiter gestreute und systematisch ausgewertete Unterrichtserprobung und Kommentierung durch Lehrer verstanden:

"Auch auf Tagungen und Veranstaltungen des IPTS muß die Arbeit mit dem vorgelegten Plan weiter erörtert werden. Zunächst aber kommt es auf die Beteiligung der Schulen an. Ich empfehle daher, den Plan möglichst bald zum Gegenstand von Fachkonferenzen zu machen und seine Erprobung im Unterricht durch sachlich-kritische Beobachtung zu begleiten."
(A.a.O., 2)

Der Plan selbst gliedert sich in drei Teile. Unter der Überschrift "Allgemeines" wird eine leitende Intention formuliert, ihr folgt eine dreigliedrige "Systematik des Faches Deutsch", die anschließend in "Hauptaufgaben der Teilgebiete" differenziert wird, und ein methodischer Kommentar angefügt.

Im zweiten Teil werden die Teilgebiete - bezogen auf die beiden Alterstufen 7./8. und 9./10. Schuljahr - durch

"Lernziele und Unterrichtsinhalte" weiter aufgeschlüsselt. Der Charakter einer Lernzielformulierung wird dabei teilweise nur durch die Überschrift "Die Schüler sollen im Hinblick auf die allgemeinen Lernziele (vgl. S. 2) folgendes lernen: ..." hergestellt, der dann z.B. 2 Seiten mit linguistischen Grundbegriffen und -modellen folgen (vgl. Deutsch-Lehrplan ... 1973, 14 f.). An anderer Stelle (a.a.O., 18 ff.) werden allerdings Lernziele, Unterrichtsinhalte und beide verknüpfende "spezielle Lernziele" deutlich unterschieden.

Im Gegensatz zu den meisten Richtlinien enthält der vorliegende Plan auch gründlichere Hinweise zum Problem der Lernerfolgskontrolle. Im Plan selbst sind dazu vor allem die Grundsätze (Zahl und Art der Aufgaben/Leistungsnachweise) zusammengefaßt, während in zwei Anlagen handhabbare "Kategorien zur Beurteilung schriftlicher (bzw. mündlicher) Leistungen" erläutert werden (a.a.O., 32 ff.); das besondere Gewicht, das in SH der konkreten Hilfe bei der Lösung dieser Fragen zugemessen wird, lassen auch das Forschungsprojekt "Psychologische Didaktik für die Curriculumentwicklung" (vgl.: W.ROYL 1972; 1973a) und das Heft des Kultusministeriums "Lehrer messen Leistung" (1971) erkennen.

Ein Mangel des Planes ist seine nicht nur stichwortartige, sondern auch postulatorische Formulierung. Dieser Verzicht auf eine begründende und erläuternde Einbettung der verbindlichen Vorgaben, wird nur zum Teil durch einen "Anhang zum Lehrplan" ausgeglichen. In ihm sind neben fachwissenschaftlichen Hinweisen ("vereinfachtes Kommunikationsmodell", Literaturhinweise zur Didaktik des Deutschunterrichts) auch Verweise auf andere Lehrpläne und Literatur zu sozialen Bedingungen der Kommunikation im Unterricht sowie knappe methodische Hilfen und "Beispiele für die Umsetzung der Lernziele in die Unterrichtsplanung" zusammengestellt worden. Damit sind Ansätze für eine kommentierte Sammlung von Unterrichtsmodellen gegeben, die nach der Erprobung wohl leicht erweitert werden könnten (vgl. als Beispiel die Handreichungen in NS, oben 2.7.2).

Ähnlich, wenn auch noch knapper, andererseits durch den Verzicht auf eine Aufschlüsselung in Teillernziele übersichtlicher, ist der Plan für den Deutschunterricht in der Studienstufe aufgebaut (vgl.: Entwurf der Lehrplanrichtlinien ... 1971). Auch dieser Entwurf beschränkt sich auf eine grobe Vorstrukturierung des Lernfeldes ohne weitere Begründung der getroffenen Entscheidungen. Lediglich in einem 4-seitigen Anhang "Medien und

Mediensprache im Deutschunterricht" wird neben methodischen Hinweisen eine "Didaktische Begründung" skizziert.

2.11.6 Die Schwierigkeiten einer Lehrplanentwicklung unter neuem Anspruch, aber im herkömmlichen Verfahren beschreibt sehr anschaulich ein Projektbericht, der in dieser Offenheit - leider immer noch - eine Rarität unter den zugänglichen Materialien der Curriculumreform darstellt (vgl.: Referat über ... die Entstehung des Lehrplans "E-Technik mit Laborübungen" o.J.).

Besonders der Beginn der Arbeit wurde behindert durch das Fehlen eines fachübergreifenden Bezugsrahmens und die mangelnde Abstimmung der verschiedenen Entwicklungsgruppen:

"Wir waren also, wie gesagt, darauf angewiesen, innerhalb unserer Gruppe einen eigenen Rahmen abzustecken, in der Hoffnung, daß dieser Rahmen nicht kollidiert mit den in anderen Projektgruppen zugrunde gelegten Richtlinien."
(A.a.O., 2)

Diese Ausgangssituation bedingte eine unter außerordentlichem Zeitdruck stehende Diskussion über die Zielsetzung des Fachgymnasiums, die sich in zwei Richtungen polarisierte (Vermittlung berufsbezogener Fertigkeiten vs. Studienvorbereitung) und mit Hilfe eines Kompromisses abgebrochen wurde, der die Entscheidung letztlich in die Konstruktion der Unterrichtseinheiten verschob:

"Vielmehr muß über die beruflichen Fertigkeiten Bildung in dem Sinne vermittelt werden, daß die Schüler in die Lage versetzt werden, Theorie und Praxis in ihrem Wechselspiel zu erkennen und zu würdigen. ... Dabei kommt es also in erster Linie auf den Lehrer an, wie er beispielsweise die handwerkliche Arbeit in diesem Sinn für den Bildungsprozeß nutzbar macht."
(A.a.O., 7)

Mit dieser Lösung haben sich die Richtlinienmacher einerseits gegenüber dem Lehrer ihrer Verantwortung für Grundsatzentscheidungen entzogen, zum anderen blieb ihre eigene Arbeit ohne Konzept. So konzentrierte man sich zunächst darauf, einen Grobplan von Stoffgebieten zu beschreiben, der dann durch die Auswahl von Grundbegriffen weiter differenziert wurde. Die Auswahlentscheidungen orientierten sich in pragmatischer Verkürzung an zwei Bezugspunkten (a.a.O., 7):

- Vorbereitung auf die "mit Beginn der 12. Klasse anstehende Entscheidung für die Maschinen-, Bau- oder Elektro-Technik" und

- Behandlung des Stoffes, der für die mit Abschluß der 12. Klasse verknüpfte Fachhochschulreife erforderlich ist.

Mit Hilfe eines allgemeinen Lernzielkatalogs wurden anschließend (!) Lernziele zu diesem Stoffplan formuliert. Damit werden die Lernziele auf eine Darstellungshilfe beschränkt:

"Mit Hilfe der Lernziele wird relativ eindeutig das Abstraktionsniveau angegeben, auf dem der jeweilige Stoff unterrichtet werden soll."
(A.a.O., 9)

Ihre Funktion als Vermittler im Begründungszusammenhang zwischen allgemeinen didaktischen Intentionen, die hier aus den eingangs erwähnten Gründen fehlten, und Lerninhalten ging damit verloren. Dieses Vorgehen erscheint auch dann problematisch, wenn man nicht von einem einsinnigen Ableitungsmuster: Leitidee - Lernziele - Inhalte, ausgeht. Angemessener erscheinen in dieser Hinsicht die Ansätze in BY (s. oben 2.2.5) und HH (s. oben 2.5.3). Verantwortlich für die unzureichende Klärung des Curriculum-Konzepts dürfte die fehlende wissenschaftliche Unterstützung und Koordination gewesen sein. Am Ende stellte sich dann auch heraus,

"daß das, was die Lernziele eigentlich implizieren sollten, nämlich die Berücksichtigung des technischen Aspektes, nicht in der Weise zum Ausdruck kam, wie man es aufgrund der Vorüberlegungen gerne zum Ausdruck gebracht hätte. Es wurde viel hin und her überlegt, wie das bei der noch zur Verfügung stehenden Zeit in den Plan hätte eingebaut werden können.

Man einigte sich schließlich darauf, eine Art "Präambel" zu formulieren, die auf diesen Punkt besonders aufmerksam machen sollte."

(A.a.O., 10)

Nach den Erfahrungen mit den herkömmlichen Lehrplänen ein wenig erfolgversprechender Ausweg (vgl.: (A) E.TOPITSCH 1960, 124 ff.). Das wäre allerdings falsch, das geschilderte Beispiel als charakteristisch gerade für die Situation in SH zu werten. Eher scheint dieser Bericht in mancher Hinsicht exemplarisch zu sein für Schwierigkeiten der Curriculumreform, wie sie bei der insgesamt immer noch mangelhaften Organisation, Ausstattung und wissenschaftlichen Unterstützung in allen Bundesländern auftreten. Daß Curriculumentwicklung unter unzureichenden Voraussetzungen leicht zu einer "Unterrichtsbastelei" wird,

scheint demnach nicht nur ein Handicap dezentralisierter Entwicklungsarbeit zu sein.

2.11.7 Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen, insbesondere dem Projekt "Koordinierte Lernerfolgsmessung" (vgl. W.ROYL 1973a) wurde in Kiel versuchsweise ein "Projekt Itembank" gestartet (vgl.: Itembank-Projekt 1971; W.ROYL 1972). Das Projekt orientiert sich an vergleichbaren angelsächsischen Einrichtungen, die dort im Zusammenhang mit Spannungen zwischen verstärkt geforderter Individualisierung des Unterrichts und zugleich wachsenden Anforderungen an die Objektivität der (oft externen) Abschlußprüfungen entstanden sind (ebda.).

Ziel des Projekts ist es, durch eine systematische Sammlung und Aufbereitung von Unterrichtseinheiten den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung zu entlasten, indem ihm gegliederte Unterrichtsinhalte, taxonomisch eingeordnete Lernzielbeschreibungen und Testaufgaben (jeweils aufeinander bezogen) zur Verfügung gestellt werden:

"Der Lehrer braucht mehr Zeit für pädagogisches Verhalten höherer Ordnung ..., um Unterrichtsalternativen auszutesten, didaktische Mikrostrukturen zu analysieren, Verbesserungsvorschläge für Basaltexte, Lernzielkataloge und Lernzieltests zu machen und am Prozeß der Curriculumveränderung (hier verstanden als: Weiterentwicklung des Curriculum; H.B.) aktiv teilzunehmen."
(W.ROYL 1972, 547 f.)

2.11.8 Um dem Lehrer eine echte Entscheidung zwischen didaktischen Alternativen zu ermöglichen und ihn für eine situationsbezogene Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten freizusetzen, werden ihm drei Arten von Informationen angeboten:

- Basaltexte, in denen "Unterrichtsinhalte und ihre sachlogischen Beziehungen" beschrieben werden (a. a.O., 551); z.T. werden hier auch "Didaktische Anmerkungen" zur Begründung dieser Themenwahl, zu den Voraussetzungen im Unterricht und zum fachwissenschaftlichen Hintergrund bzw. dessen Darstellung angeboten (vgl. das ausgearbeitete Beispiel "Ein Tisch ist ein Tisch" bei: H.GERN/W.ROYL 1973, 366);
- Lernziele in Katalogform, die "von einzelnen Basaltexten abgeleitet" (gemeint ist wohl: an ihnen herausgearbeitet; H.B.) wurden (W.ROYL 1972, 553); sie

werden nicht weiter begründet, sondern dem Lehrer lediglich als Formulierungshilfe und Anregung für seine eigene Lernzielbestimmung zur Verfügung gestellt;

- Testaufgaben, die auf die Lernziele bezogen und mit bestimmten statistischen Angaben versehen sind; diese Testaufgaben können über einen fachspezifischen, einen stufenspezifischen und einen Stichwort-Schlüssel aufgefunden werden (a.a.O., 554 f.).

Die Arbeitsweise wird wie folgt beschrieben: Die Lehrer wurden aufgefordert, eigene Unterrichtsvorbereitungen dem Projekt, das allmählich einen fachdidaktischen Mitarbeiterstab aufbaut, zur Analyse zur Verfügung zu stellen. Ein entsprechender Appell mit Hinweisen zu einer - auf die Projektbedürfnisse abgestimmten - Darstellungsform wurde in Form einer Wettbewerbsausschreibung bereits veröffentlicht (vgl.: Itembank-Projekt 1971). Andererseits können Lehrer - zu Beginn nur im Rahmen der vom Projekt betreuten Gesamtschulversuche - Einheiten anfordern und nach Durchführung Verbesserungsvorschläge zurückschicken:

"Einzelergebnisse dieser 'Forschungsarbeit im Unterricht' werden in der Itembank gesammelt und ausgewertet. ... Will man Lehrer in ihrer Gewohnheit zu unterrichten direkt beeinflussen, dann ist dies weniger durch die Veränderung der Lehrbücher als durch die Veränderung der selbsterarbeiteten Unterrichtsvorbereitungen möglich."
(A.a.O., 548 und 561)

Man hofft, das Engagement der Lehrer nicht nur durch den Austausch von Materialien, sondern auch dadurch zu wecken, daß sie die Auswirkungen ihrer Arbeit in den Veränderungen der neu ausgedruckten Unterrichtseinheiten erkennen können.

2.11.9 Das Besteckende der Konzeption liegt - neben der angestrebten Entlastung der Lehrer, was bei Innovationen bisher selten der Fall war - in der Nutzung der breit gestreuten Kompetenz der Lehrer und in der Sicherung einer fortlaufenden Erprobung und Überarbeitung - beides durch eine wissenschaftliche Beratung (in Form eines freien "Fachdidaktischen Mitarbeiterstabes") gestützt und über eine Einbeziehung der "Seminare für Unterrichtsvorbereitung" mit der Lehrerbildung verzahnt (a.a.O., 559). Abgesehen von den politischen Problemen einer solchen Datenkonzentration (vgl.: Einheit-

lichkeit aus dem Computer 1972, 27) besteht - wie bei allen Versuchen einer Objektivierung pädagogischer Vorgänge - die Gefahr einer zunehmenden Standardisierung und Verkümmern didaktischer Möglichkeiten: wenn nur bestimmte Beschreibungsformen möglich sind, in die unvermeidbar auch bestimmte Annahmen über die Planung und zulässige Muster von Unterricht eingehen (Lernen Schritt für Schritt; Testbarkeit), dann wird dies auch zu einer Uniformierung tatsächlichen Lernens führen. Es sei denn, es gelingt, Lehrer auf einen souveränen Umgang mit solchen Vorgaben vorzubereiten und ihnen die für eine individuelle Übersetzung und situationsgerechte Ausarbeitung der Vorgaben erforderliche Unterstützung in Form von schulnaher Beratung und Angeboten zu kooperativer Unterrichtsplanung und -auswertung zu sichern (s. dazu oben 2.11.2).

3. ÜBERREGIONALE EINRICHTUNGEN

Zum Verständnis der Curriculumreform in den Bundesländern sind Ergänzungen in dreierlei Hinsicht notwendig.

An verschiedenen Punkten der Berichte wurde auf Entscheidungen, Programme oder Empfehlungen verwiesen, die oberhalb der jeweiligen Länderebene verantwortet werden. Drei Institutionen auf Bundesebene sind dabei häufiger genannt worden und sollen deshalb im folgenden noch einmal kurz vorgestellt werden: der Deutsche Bildungsrat, die Ständige Kultusministerkonferenz und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (s. unten 3.1).

Zweitens gibt es in den einzelnen Bundesländern wissenschaftliche Einrichtungen, die an speziellen Fragen der Curriculumforschung und -entwicklung arbeiten oder Aufgaben der Dokumentation und Information wahrnehmen. Obwohl ihre Arbeit häufig auch auf regionale Vorhaben bezogen ist, weist ihre Wirksamkeit meist über das jeweilige Heimatland hinaus. Vorgestellt werden: das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, das Deutsche Institut für Fernstudien, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, das Deutsche Jugendinstitut, das Institut für Didaktik der Mathematik, das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik und das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (s. unten 3.2).

Schließlich müssen noch die beiden großen Kirchen erwähnt werden, da sie über den Religionsunterricht unmittelbar an der staatlichen Curriculumreform beteiligt sind. Von den zahlreichen Aktivitäten sollen hier einige vorgestellt werden, die mit der Tätigkeit der beiden zentralen Einrichtungen zusammenhängen: dem evangelischen Comenius-Institut und dem Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik der katholischen Kirche (s. unten 3.3).

3.1 INSTITUTIONEN AUF BUNDESEBENE

In ihrem eingangs (s. oben 1.4.2) zitierten Gutachten beschreiben K.-H.FLECHSIG/H.-D.HALLER ein "Kooperatives Modell für Lernzielentscheidungen im Bildungssystem" (1973, 126 ff.). Die im folgenden dargestellten Einrichtungen auf Bundesebene - Bildungsrat, KMK und BLK - rechnen sie dabei der Ebene zu, auf der Rahmenentscheidungen fallen, "die sich im wesentlichen auf die Formulierung des Bezugsrahmens für Gesamtcurricula, Formulierung von Standards zu beziehen hätten, denen die von Entwicklungsgruppen zu entwickelnden Curricula zu genügen haben" (a.a.O., 126). Schon in den verschiedenen Länderberichten und im einleitenden Bezugsrahmen sind derartige Rahmenentscheidungen gelegentlich erwähnt worden. Sie sollen nun im Zusammenhang mit der Funktion der einzelnen Gremien noch einmal kurz vorgestellt werden.

3.1.1 Deutscher Bildungsrat

Am 15.6.1965 wurde als Nachfolger des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" (vgl. zu dessen Arbeitsergebnissen: H. BOHNEKAMP u.a. 1966) der Deutsche Bildungsrat (BR) durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern ins Leben gerufen (vgl. allgemein: Deutscher Bildungsrat 1973 f.; German Education Council 1971, 109 ff.). Am 12.2.1970 wurde das Abkommen um weitere fünf Jahre verlängert. Es sieht in seinem Art 2. folgende Aufgaben vor:

- "1. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen.
 2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen.
 3. Empfehlungen für eine langfristige Planung auf verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen."
- (Zit. nach: H.BECKER 1971, 67)

Der BR ist nach einem "hinkenden" 2-Kammer-Modell aufgebaut, wobei die Bildungskommission als das Gremium der Sachverständigen Empfehlungen ausarbeitet und verabschiedet, während die Regierungskommission als die Vertretung der politisch zuständigen Ressorts in Bund, Ländern und Gemeinden auf ein Mitberatungsrecht (auch in

den Ausschüssen) beschränkt ist (anders der Wissenschaftsrat, der in vergleichbarer Rolle für das Hochschulwesen zuständig ist: dort stimmen wissenschaftliche Kammer und Verwaltungskammer gemeinsam über die Empfehlungen ab). Die Bildungskommission wird unterstützt von einer Geschäftsstelle mit einem Stab wissenschaftlicher Mitarbeiter und von externen Gutachtern (vgl. als Beispiel für das Prestige und den Einfluß solcher Gutachten: H.ROTH 1971). Sie läßt ihre Empfehlungen zudem durch Ausschüsse, Arbeits- oder Projektgruppen vorbereiten, in die zusätzliche Experten berufen werden (vgl. zur Arbeitsweise des BR die Berichte von: H.BECKER 1971, 62 ff.; L.HUBER 1974, 465 ff.; s. auch die Kritik von: (A) H.BECKER u.a. 1974, 159 ff.).

Die Empfehlungen und die Gutachten der Bildungskommission binden die politische Organe nicht; ihr Gewicht beruht auf der sachlichen Autorität der Bildungskommission und auf der Überzeugungskraft ihrer jeweiligen Vorschläge in der bildungspolitischen Diskussion. Gegenwärtig ist die Unabhängigkeit des BR umstritten und damit auch zweifelhaft, ob das Abkommen um eine weitere Amtsperiode verlängert wird bzw. unter welchen Bedingungen (z.B.: stärkere Anbindung der Experten an die Regierungsvertreter) die Politiker einer Verlängerung zustimmen (vgl. dazu u.a. die Kontroverse in der Süddeutschen Zeitung vom 28.7., 11./12.8., 18./19.8.1973, und: Politisches Ärgernis oder innovative Orientierung? 1974, 40 ff.).

Aus der ersten Amtsperiode sind für die Strategie der Curriculumreform vor allem zwei Empfehlungen interessant: der Strukturplan, der einen Aufriß über die verschiedenen Ebenen des Bildungswesens vom Kindergarten bis zur Weiterbildung gibt und zugleich inhaltliche Prinzipien für die verschiedenen Stufen formuliert (vgl.: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, vor allem 33 ff.); er äußert sich auch ausdrücklich zu Problemen wie: Lernziel-Entscheidungen, didaktische Strukturierung von Lernangeboten und Aufgaben von Verwaltung, Forschung und Praxis in der Curriculumreform (a.a.O., 58 ff.; vgl. zusammenfassend: G.SCHOLZ 1972, und kritisch: R.WILLEKE 1971). Während sich diese Aussagen auf Prinzipien beschränken, befürwortet die Gesamtschul-Empfehlung nachdrücklich und mit konkreten Vorschlägen für die Verwirklichung eine pragmatische Curriculumentwicklung, in deren Rahmen den Schulen und vor allem den Lehrern eine besondere Rolle zukommen soll (ders., 1969, 79 ff.).

In ihrer zweiten Amtsperiode hat die Bildungskommission diese Überlegungen wieder aufgenommen und weiter fortgedacht. Für den Elementarbereich wird ein umfassendes Modellprogramm mit aufeinander bezogenen Einrichtungen auf

verschiedenen Ebenen vorgeschlagen, wobei der Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit auch hier vor Ort, d.h. in den Modellkindergärten selbst liegen soll (ders., 1973a, 36 ff.). Die Empfehlung enthält zudem Vorschläge für das als Handlungsforschung beschriebene Entwicklungsverfahren (a.a.O., A 26 ff.) und Grundsätze für die inhaltliche Gestaltung der Lernangebote, wobei vor allem Elemente aus dem situationsorientierten und dem sozialisationstheoretischen Ansatz aufgenommen werden (a.a.O., A 5 ff.; vgl. zum Ganzen: Modellprogramm ohne Realisierungschancen? 1974, 48 ff., und (DJI) J.ZIMMER 1973; s. auch unten 3.2.4).

In der Empfehlung "Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung" (ders. 1974) wird die Strategie der Curriculumreform selbst zum Thema (vgl. die zusammenfassenden Rezensionen von: G.GRAUER 1974, 40 ff.; L.HUBER 1974, 465 ff.; G.OTTO 1974, 14 ff.; H.STUBENRAUCH 1974, 5 f.). Neben Aussagen zum Unterrichtskonzept und zur Struktur von Curricula, die nach Ansicht der Bildungskommission als "offene Curricula" entwickelt werden sollten (a.a.O., A 15 ff.), werden Hinweise zu einem handlungsorientierten Entwicklungsverfahren, seinen Arbeitsformen und Kriterien gegeben (a.a.O., A 33 ff. und A 107 ff.). Außerdem finden sich alternative Modelle zur Institutionalisierung einer Integration von Entwicklungsarbeit, Lehrerfortbildung und Schulberatung in Form Regionaler Pädagogischer Zentren (a.a.O., 92 ff.; vgl. zum Ganzen auch oben 1.2-1.4).

Schließlich hat die Bildungskommission zu den organisatorischen und vor allem rechtlichen Implikationen dieser Vorschläge eine eigene Empfehlung unter dem Titel "Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern" vorgelegt (ders. 1973b; vgl. die kommentierende Zusammenfassung von I.RICHTER 1973, 53 ff. und den programmatischen Aufsatz von: K.NEVERMANN 1972, 230 ff.; kritisch: G.HAHN 1973, 230 ff.; K.WESTPHALEN 1973, 37 ff.). Neben Anforderungen an eine demokratische Schulverfassung (a.a.O., A 46 ff.) beschreibt die Empfehlung Vorschläge für die Gestaltung staatlicher Lehrpläne als "Rahmenrichtlinien" (a.a.O., A 28 ff.) und für eine veränderte Rolle der Schulaufsicht im Rahmen eines innovativen Systems der Curriculumentwicklung (a.a.O., A 121 ff.). Der zweite Teil der Empfehlung ist in Form eines Berichts über "Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter Berücksichtigung der Ministerialbereiche" gemeinsam mit Vorschlägen "Zur Planung der Bildungsforschung" im Frühjahr dieses Jahres in Bonn vorgelegt worden (vgl. die Kurzrezensionen von: J.WILHELMI 1974, 3 f. und U.PREUSS-LAUSITZ 1974, 3 f.).

3.1.2 Kultusministerkonferenz

Die "Ständige Konferenz der Kultusminister" (KMK) ist ein Gremium, das sich die Länder 1949 geschaffen haben, um ohne Bedrohung ihrer Kulturhoheit eine gewisse Einheitlichkeit des Bildungswesens in der BRD zu erreichen (vgl. allgemein: Handbuch der Kultusministerkonferenz 1972). Entsprechend kommen Beschlüsse nur mit Zustimmung aller Länder zustande (zusammengefaßt in: Sammlung der Beschlüsse ... 1972); sie stellen überdies - verfassungsrechtlich gesehen - nur Empfehlungen dar, die erst durch Entscheidungen der zuständigen Organe der Länder für diese bindend werden (vgl.: Kultusministerkonferenz I 1973 f., 2).

Zum Verhältnis von KMK und BLK stellt H.LÜHRIG in seiner Kurzcharakteristik fest:

"In der anfänglichen Arbeitsphase der BLK ab 1970 hatte es zunächst den Anschein, als würde die KMK zum Vollzugsorgan der Bund/Länder-Kommission, jedoch hat sich ab Mitte 1971 die Länderauffassung durchgesetzt, daß in der BLK lediglich der allgemeine bildungspolitische Rahmen beschlossen, jedoch in der KMK die eigentlich konkrete Ausfüllung des länderübergreifenden Rahmens erfolgen sollte."
(A.a.O. II, 1 f.)

Die KMK verfügt über ein eigenes Sekretariat, das neben der Erledigung der laufenden Geschäfte, der Vorbereitung von Entscheidungen und der länderübergreifenden Repräsentation der Bildungspolitik ihrer Mitglieder vor allem auch Aufgaben der Dokumentation und Information übernimmt (vgl. z.B.: Zusammenstellung der ... Umfrage zur Koordinierung bildungstechnologischer Forschungszentren 1971).

Von besonderer Bedeutung für die Curriculumreform sind die KMK-Vereinbarungen zur Gestaltung bestimmter Schularten oder -stufen geworden (vgl. etwa: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens 1972). Daneben gab es gelegentlich den Versuch, eine politische Abstimmung in Grundsatzfragen zwischen den Ländern zu erreichen, wie er sich beispielsweise in der Erklärung "Zur Stellung des Schülers in der Schule" (1973) dokumentiert.

Wegen ihrer Bedeutung für die allgemeine Hochschulreife haben die Vereinbarungen zur Sekundarstufe II ein besonderes Gewicht erlangt (so schon die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960). Die Wirksamkeit der jüngsten "Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II" (1972) dürfte in den Länderberichten durchgängig deutlich geworden sein. Dies

vor allem bei Ländern, die eine Integration beruflicher und allgemeiner Bildung anstreben, diese Reform aber zugunsten einer Neuplanung der gymnasialen Oberstufe verschoben haben (s. oben NS, 2.7.2, und NW, 2.8.3). Die Vorgaben solcher Vereinbarungen beziehen sich insbesondere auf die Zusammenstellung von Stundentafeln und zulässigen Kurskombinationen sowie auf die Beschreibung von Prüfungsanforderungen und -modalitäten. Mit solchen Strukturprinzipien sind wichtige Vorentscheidungen für die Gestaltung von Curricula festgelegt. Durch die organisatorische Ausgliederung aus dem Revisionskreislauf der einzelnen Ländern und wegen der politischen Schwierigkeiten einer raschen neuen Konsensbildung können sich hier leicht Barrieren für eine kontinuierliche Fortentwicklung bilden.

3.1.3 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

Im Gegensatz zum Bildungsrat, aber ähnlich, wie die KMK kann die Bund-Länder-Kommission (BLK) Beschlüsse fassen, an die allerdings auch nur die jeweils zustimmenden Regierungen gebunden sind (Art. 9 des Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern vom 25.6.1970). Als Ergebnis ihrer Arbeit werden von der BLK erwartet

"ein langfristiger Rahmenplan für das gesamte Bildungswesen, daraus resultierende mittelfristige Stufenpläne, vollzugsreife Teilpläne und ihre Koordination, Programme für vordringliche Maßnahmen, Ermittlung des Finanzbedarfs, Finanzierungsvorschläge."
(BLK I 1973 f., 2)

Vorgelegt hat die BLK im Sommer 1973 einen "Bildungsgesamtplan", der - auf dem Strukturplan (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970) und dem "Bildungsbericht '70" der Bundesregierung aufbauend - Prinzipien für die weitere Entwicklung des Bildungswesens festhält (vgl. zu den gesunkenen Realisierungschancen: H.MATTHIESEN 1974, 25). Neben Perspektiven für die verschiedenen Stufen des Schulwesens und der Tertiären Bereiche stehen Forderungen zu querliegenden Problemen wie: Innovationen und Beratung im Bildungswesen und Allgemeine Forschungsförderung. So wird beispielsweise die Einrichtung eines zentralen Curriculum-Instituts vorgeschlagen, über dessen Zuständigkeiten und Organisation aber noch keine Klarheit besteht (vgl. Bildungsgesamtplan 1973, II F 2; kritisch zum bisherigen Diskussionsprozeß: (A) J.RASCHERT 1972a, 232 ff.).

Konkrete Maßnahmen zur Förderung der Curriculumreform hat bisher vor allem der Innovations-Ausschuß der BLK eingeleitet. Insbesondere die Unterstützung der Modellversuche zur Lehrerfortbildung in BE, HE und NS (s. oben 2.3.1;

2.6.6-7; 2.7.6; vgl. auch: Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen 1971) ist hier beschlossen worden.

Dies ist der Rahmen, in dem auch der Bund über das Ministerium für Bildung und Wissenschaft (BMW) initiativ werden und mit seiner finanziellen Unterstützung Innovationen anregen und Entwicklungen unterstützen kann (vgl. beispielsweise: Der Lehrer als Schlüsselfigur in der Schulreform 1973, 177 ff.; zu den vom BMW geförderten Modellversuchen im Schulwesen vgl.: BMFT/BMW Förderungskatalog 1972, 3 ff.; zu den unterstützten Curriculum-Projekten: a.a.O., 55 ff.; zu Projekten der Aus-, Fort- und Weiterbildung: a.a.O., 48 ff. und zur wissenschaftlichen Begleitung: a.a.O., 60 ff.).

3.2 FORSCHUNGSEINRICHTUNGEN

3.2.1 Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF)

Bereits 1967 wurde in Erlangen das "Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung" als Abteilung VI der Bundesanstalt für Arbeit gegründet. Zu seinen Aufgaben zählen vor allem Untersuchungen im Makrobereich, d.h. Konjunktur-, Regional- und längerfristige Arbeitsmarktforschung (vgl.: Institute for Labour Market and Vocational Research 1971, 64 ff.).

Als Ergänzung für den Bereich der Curriculumentwicklung wurde dann durch das Berufsbildungsgesetz von 1968 das "Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung" als eine Körperschaft des öffentlichen Rechts geschaffen, in dessen Hauptaufschuß neben dem Bund (BMW und BW) auch je fünf Vertreter der Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbände über Haushalt und Forschungsprogramm mitentscheiden.

Seinem Auftrag nach könnte man das BBF als ein zentrales Curriculuminstitut für die berufliche Bildung bezeichnen. Es soll insbesondere

- "- die Grundlagen der Berufsbildung klären,
- die Inhalte und Ziele der Berufsbildung ermitteln und
- die Anpassung der Berufsbildung an die technische,

wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorbereiten."

(Zur Tätigkeit des Bundesinstituts ... 1973, 150)

Bedenken äußern S.GERBAULET u.a. ((A) 1972, 26) gegenüber dem bisherigen Verfahren, zunächst die Ausbildungsordnungen zu überarbeiten, um erst danach curriculare Konzeptionen zu entwickeln. Zusammenfassend sehen sie drei Gefahren für die Arbeit des Instituts (ebda.):

- "1. die umfassende Begründung curricularer Ziele droht zugunsten der bloßen Teilreform vorgegebener Ausbildungsgänge vernachlässigt zu werden;
2. bei Beibehaltung der institutionellen Bedingungen des "dualen Systems" kann man nicht dem Grundprinzip der Curriculumentwicklung gerecht werden, alle Determinanten von intentionalen Lernprozessen in ihrem Zusammenhang zu planen;
3. schließlich kann gerade durch eine isolierte Arbeit des Instituts die institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung noch verfestigt werden."

Zu den besonderen Aufgaben zählt die Prüfung von Fernlehrgängen und die Vergabe von "Gütesiegeln", eine Funktion, die bei einer zunehmenden Publikation von Curricula auch für das allgemeinbildende Schulwesen eine große Bedeutung erlangen dürfte; die herkömmlichen Verfahren der Zulassung von Lehr- und Lernmittel reichen schon jetzt nicht mehr aus (vgl. zu diesem Problem: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b, A 34 ff.).

Die Forschungsarbeit des Instituts ist unmittelbar auf die "Weiterentwicklung und Verbesserung der beruflichen Bildung" bezogen (a.a.O., 152) und schlägt sich vor allem in wissenschaftlich begleiteten Versuchen nieder. Im übrigen vergibt das BBF Aufträge an andere Institutionen (Universitäten u.ä.) und fördert und koordiniert auf diese Weise einen Großteil der Forschung und Entwicklung in diesem Bereich.

Wahrgenommen werden Forschungsaufgaben in der Regel von interdisziplinär organisierten Projekten, die von den jeweils betroffenen Abteilungen besetzt und unterstützt werden. Diese Abteilungen gliedern sich nach den Bereichen: Strukturforschung, Curriculumforschung, Ausbildungsordnungsforschung, Erwachsenenbildungsforschung und Medienforschung (a.a.O., 154).

3.2.2 Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF)

Das DIFF wurde 1967 von der Stiftung Volkswagenwerk in Tübingen errichtet und 1972 von den Bundesländern als rechtsfähige Stiftung übernommen (vgl. zur internen Organisation und ihren politischen Problemen: betrifft: erziehung 5/1972, 17; 12/1973, 37 ff.; 5/1974, 65; 6/1974, 65 ff.). Das Institut verfügt über etwa 100 wissenschaftliche und 50 nichtwissenschaftliche Mitarbeiter, die thematisch orientierten Projekten oder an Grundsatzfragen interessierten Querschnittgruppen zugeordnet sind. Zu den Aufgaben des DIFF zählen insbesondere die Entwicklung und Erprobung von Möglichkeiten eines Fernstudiums im Medienverbund (FIM), die Grundlagenforschung über Didaktik und Methodik des Fernstudiums und die überregionale Koordination und Unterstützung von Fernstudienprojekten (vgl.: DIFF-Report '72 o.J., 3 und die dort im Kap. 4 aufgenommenen Kurzbeschreibungen der Projekte; vgl. im übrigen: Projektberichte FIM 1971 ff.).

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt gegenwärtig noch im Bereich der Lehrerfortbildung (vgl. beispielsweise die verschiedenen "Funkkollegs"). Typisch für den Aufbau derartiger Lehrgänge ist der Kurs "Biologie I - Grundlagen für den Biologieunterricht" (Nr. 740 422; a.a.O., 4.1.02). Der Kurs ist für Lehrer der Sekundarstufe I gedacht und stellt einen Verbund folgender Elemente dar:

- 20 Studienbriefe (je ca. 100 Seiten) zur Vermittlung biologischer Grundkenntnisse und methodisch-didaktischer Anregungen;
- 4 Praktika (je eine Woche) zur Einführung in Verfahren und Instrumente biologischer Arbeitens und
- regelmäßige Tutorien zur Diskussion von Schwierigkeiten und individuellen Fragen.

Die zweijährigen Kurse werden wissenschaftlich begleitet (vgl. z.B.: W.MATTL/K.MUTSCHLER 1974, 287 ff.), einerseits um Konzeption und Material 1974 überarbeiten, zum anderen um die Grundlagen des FIM fortentwickeln zu können (zur Konzeption eines Kontaktfernstudienlehrgangs für Chemielehrer der Sekundarstufe II und zu den Erfahrungen bei der Entwicklung dieses Curriculum vgl.: Projektgruppe Chemie/DIFF 1972, und : P.BUCK/M.MARX 1972).

3.2.3 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Im Jahre 1964 wurde die 1951 gegründete "Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung" im Rahmen des Königsteiner Abkommens in eine gemeinsame Einrichtung der Bundesländer umgewandelt. Beibehalten wurde die Rechtsform einer rechtsfähigen Stiftung des öffentlichen Rechts, während der Name in "Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung" (DIPF) geändert wurde. Zugleich wurden die Aufgaben des Instituts erweitert, die in der Satzung wie folgt zusammengefaßt sind:

- "a) Forschung, insbesondere empirische Forschung, auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft und des Bildungswesens unter besonderer Betonung des internationalen Vergleichs zu betreiben ...;
 - b) seine Forschungsergebnisse der Ständigen Konferenz der Kultusminister und den Unterrichtsverwaltungen der Länder für ihre Planungen und Vorhaben zur Verfügung zu stellen;
 - c) die weiterführende Ausbildung von Fachleuten der pädagogischen Forschung zu fördern ...;
 - d) ... bei der Durchführung von Forschungsaufgaben und bei der Verwertung der Ergebnisse derartiger Forschungen zu beraten und zu unterstützen ...;
 - e) die theoretische und praktische Einführung in die Methoden der pädagogischen Forschung zu fördern."
- (Deutsches Institut ... o.J. 4 f.)

Im wesentlichen beschäftigt sich das DIPF mit Problemen der Grundlagenforschung, auch wenn diese z.T. auf aktuelle Reformvorhaben bezogen ist (Social Studies (vgl.: (A) C.WULF 1973), Vorschulerziehung, Frühbeginn Englisch u.a.). Zu einem stärkeren praktischen Engagement haben Aufträge zur wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen geführt (vgl. etwa die Forschungsgruppe "Leistungsmessung in Gesamtschulen"; der Bereich der Test-Entwicklung ist im übrigen einer der Arbeitsschwerpunkte des Instituts).

Ein besonders aktuelles Problem behandelt ein vom BMBW finanziell unterstütztes Projekt, das psychologische Widerstände und Hemmnisse bei der Einführung von pädagogischen Neuerungen untersucht. Dabei werden auch einige Fragen aufgenommen, die in der niedersächsischen Innovationsstudie angesprochen worden sind (vgl. oben NS, 2.7.8), allerdings vorrangig in psychologischer Perspektive behandelt:

"Warum sind manche Lehrer für bestimmte Neuerungen, und warum sind andere dagegen? Welche Motive haben die einen und die anderen? Was geht in Menschen vor, die von Neuerungen betroffen werden? Wie werden sie mit den Veränderungen ihrer Aufgabe, ihrer beruflichen Rolle, ihrer Stellung innerhalb der pädagogischen Einrichtung fertig? Was ermöglicht ihnen, das Neue anzunehmen und zu unterstützen? Was kann dazu führen, daß es nicht gelingt?"

((B) Der Lehrer als Schlüsselfigur in der Schulreform 1973, 179)

Im allgemeinen kritisch beurteilen allerdings S. GERBAULET u.a. ((A) 1972, 32) die tatsächliche Wirksamkeit des DIPF:

"Noch deutlicher zeigt sich die Überforderung gegenüber den umfassenden Disseminationsaufgaben im Falle des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das mit einer Vielzahl kleiner Forschungsaufgaben befaßt ist und damit einen systematischen Kontakt zur Praxis für die Vermittlung neuer Entwicklungen gar nicht leisten kann."

Die wichtige Funktion des DIPF dürfte demnach in der Dokumentation und Information für unmittelbar an der Curriculumreform beteiligte Einrichtungen liegen (vgl. zu dieser Knotenpunkt- und Drehscheibenfunktion auch: Verzeichnis der Veröffentlichungen 1973 und den Jahresbericht 1969 - 1970, in dem die verschiedenen Schwerpunkte und Projekte im einzelnen beschrieben sind).

3.2.4 Deutsches Jugendinstitut (DJI)

Das DJI in München ist wie das Max-Planck-Institut in Berlin und das DIPF in Frankfurt zunächst einmal ein Forschungsinstitut mit überregionalem Wirkungsbereich. Es wird getragen von einem Verein und von Bund und Ländern finanziert. Seine Arbeit bezieht sich auf die Bereiche: Familiäre Sozialisation, Vorschulerziehung, Jugendforschung, Jugendhilfe/Jugendpolitik und Dokumentation/Information (vgl. dazu und zu einzelnen Projekten: Jahresbericht 1971, 1972; German Youth Institute 1971, 96 ff.). Für diesen Bericht ist von besonderem Interesse die Arbeit des Bereichs II: Vorschulerziehung, weil sich das Institut in diesem Rahmen über theoretische Arbeiten hinaus unmittelbar an der Curriculumreform beteiligt.

Zum einen hat die Arbeitsgruppe um J.ZIMMER konzeptuell die Empfehlungen der Bildungskommission "Zur Einrichtung eines Modellprogramms im Elementarbereich"

((B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973a; s. oben 3.1.1) stark beeinflusst. Die Orientierung an den Lebenssituationen der Kinder, die Verknüpfung situations- und sozialisations-theoretischer Annahmen bei der Bestimmung von Qualifikationen, die Entwicklung didaktischer Einheiten im Diskurs von Erziehern, Wissenschaftlern, Kindern, Eltern und die Fortbildung der Erzieher durch Beteiligung an der Entwicklungsarbeit sind spezifische Merkmale dieses Ansatzes, der sich selbst als Handlungsforschung versteht (vgl. J.ZIMMER 1973).

Zum anderen ist die Arbeitsgruppe, insbesondere durch zwei Außenstellen in Mainz und Wiesbaden unmittelbar an Versuchen zur Realisierung dieses Konzepts beteiligt. Diese Kontaktgruppen bestehen jeweils aus einer erfahrenen Praktikerin und zwei Wissenschaftlern und betreiben Modellversuche in HE und RP, um gemeinsam mit den betroffenen Personen ein Curriculum "Soziales Lernen" zu entwickeln (vgl.: ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG 1973). Die Strategie des Instituts geht dahin, in Zukunft verstärkt Kernprojekte (mit Forschungsaufgaben) mit solchen Satellitenprojekten zu verbinden, um die Übersetzung der theoretischen Arbeit in tatsächlichen Veränderungen des Bildungssystems mit zum Gegenstand der Arbeit zu machen.

3.2.5 Institut für Didaktik der Mathematik (IDM)

Das IDM in Bielefeld ist ein Schwesterinstitut des IPN in Kiel (s. unten 3.2.6) und wie dieses auf Initiative der Stiftung Volkswagenwerk entstanden. Es gehört zu den wenigen Zentralinstituten für Curriculumentwicklung, unterscheidet sich aber beispielsweise in der Konzeption vom BBF in Berlin (vgl. zu den Zielen unter dem Aspekt der Curriculumreform insbesondere: H.BAUERSFELD 1972; E.HENGARTNER 1972). Zu den Aufgaben gehören vor allem

- "a) die Mitarbeit in Theorie und Praxis an der Curriculumentwicklung im Bereich des Mathematiklernens,
 - b) die Ausarbeitung eines theoretischen Rahmens für Forschungsarbeiten in der Didaktik der Mathematik in enger interdisziplinärer Verbindung zum Stande der Mathematik und der übrigen Bezugswissenschaften,
 - c) die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
 - d) der Aufbau einer internationalen Bibliothek zur Didaktik der Mathematik, die Pflege der Kontakte im In- und Ausland, Informationsvermittlung und Öffentlichkeitsarbeit."
- (Von der Stiftung Volkswagenwerk ... 1974, 2o2)

Die Kopplung von Aufgaben, wie man sie von den Regionalen Pädagogischen Zentren her kennt (vgl.: (A) S. GERBAULET u.a. 1972, 99 ff.), mit Funktionen, wie sie fachübergreifend einem Bundes-Curriculum-Institut zuge-dacht waren, dürfte zu Spannungen führen. Insofern bleibt abzuwarten, wie sich Widersprüche zwischen den Ansprüchen räumlich naher Interessenten und der Hoffnung auf eine breite Streuung von Arbeitsergebnissen in der praktischen Arbeit auswirken werden (gegenwärtig sind erst 7 der vor-gesehenen 20 - 25 Wissenschaftler am Institut, das seine Arbeit im Oktober 1973 aufnahm). Immerhin ist man aber bei der Gründung weder der Versuchung erlegen, ein reines Grundlagenforschungsinstitut einzurichten, noch hat man sich auf eine bloß produktorientierte Strategie eingelassen; stattdessen finden sich eine Reihe von Elementen aus dem Konzept praxisnaher Curriculumentwicklung wieder (vgl. die oben erwähnten Papiere von BAUERSFELD und HENGARTNER).

3.2.6 Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)

Das IPN in Kiel erfüllt für den naturwissenschaftlichen Unterricht ähnliche Aufgaben, wie sie dem IDM in Bielefeld für den Bereich der Mathematik übertragen worden sind (s. oben 3.2.5). Es ist auch auf dieselbe Weise - nämlich durch eine Initiative der Stiftung Volkswagenwerk - entstanden, inzwischen aber vom Bund und dem Land SH übernommen worden. Hauptprojekt ist die Entwicklung eines integrierten naturwissenschaftlichen Curriculum (vgl. H.-G.BECKER 1974, 87 ff.; zur Projektstrategie: H.J. NIEDDERER 1971, 424 ff.; zum Aufbau des Instituts vgl.: Institute for Education in the Natural Sciences 1971, 90 ff. und IPN 1974, 7 ff.).

Mit seiner früheren Entstehung hängt vermutlich zusammen, daß das IPN eine andere Strategie verfolgt, als sie etwa H.BAUERSFELD (IDM 1972) und E.HENGARTNER (IDM 1972) für das IDM vorgeschlagen haben; so nennt etwa K.WESTPHALEN ((A) 1974, 44) das IPN als Beispiel für eine Konzeption, die sich am "materialisierten Curriculum", also am Curriculum-Produkt orientiert. Dies liegt bei einem Zentralinstitut nahe; ob es so sein muß, wird die Realisierung des IDM-Konzepts zu erweisen haben (s. oben 3.2.5; s. auch: IPN 1974, 48 ff.).

Im übrigen nimmt auch das IPN eine Reihe von Service-Aufgaben gegenüber der schleswig-holsteinischen Lehrplanentwicklung, Lehrerfortbildung und auch im Rahmen der dortigen Schulversuche wahr, erfüllt also Aufgaben, wie sie immer wieder mit den Regionalen Pädagogischen Zentren

in Zusammenhang gebracht werden (vgl. etwa: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 107 ff.). Eine solche Aufgabenmischung könnte sich auf die Arbeit des Instituts im Sinne eines stärkeren Praxisbezugs fruchtbar auswirken; sie kann aber auch zu erheblichen Spannungen führen. Dies vor allem deshalb, weil wegen der unzureichenden Infrastruktur im Bereich der Curriculumreform bestehende Einrichtungen häufig mit institutionell vernachlässigten Aufgaben überfrachtet werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das IPN auf unterschiedlichen Wegen wirksam zu werden versucht, und zwar über

"Lehrpläne

'So gingen in die Lehrpläne von Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein IPN-Grundlagenstudien und komplette Unterrichtseinheiten ein.'

Schulbücher

Da die IPN-Curriculumeinheiten zwar modellartig im eigenen Sinne sind, aber 'nicht unmittelbar auf den Einsatz durch Lehrer ausgerichtet' sind, werden sie zur Verwertung Schulbuchautoren und Verlagen zur Verfügung gestellt.

eine Zentralstelle für Curriculumssysteme, Hochschullehrer und Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Symposien und Seminare und Mitarbeit bei Schulversuchen und bildungspolitischen Entscheidungen."

(W.MÜNZINGER 1974, 49)

Inzwischen liegen eine Reihe ausgearbeiteter Curricula für Biologie, Chemie und Physik vor (vgl. IPN Curricula ... 1970 ff.). Außerdem hat das Institut eine Reihe von Forschungsprojekten eingeleitet und mit Symposien, Seminaren und einer Vielzahl von persönlichen Kontakten auch die Dissemination seiner Arbeitsergebnisse in Angriff genommen (vgl. im einzelnen: IPN 1974, 31 ff., 44 ff.).

3.2.7 Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD)

Die Aktivitäten des "Arbeitskreis für Hochschuldidaktik e.V." (AHD) in der zweiten Hälfte der 60er Jahre (vgl. z.B.: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1969 ff.; Hochschuldidaktische Materialien 1968 ff.) gewannen eine festere Grundlage mit der Gründung von (Hochschul-)Didaktischen Zentren an verschiedenen Universitäten Anfang der 70er Jahre. Besondere Bedeutung kommt dabei dem IZHD in Hamburg zu, da es über seine Aufgaben in der dortigen

Hochschulentwicklung hinaus auch überregional eine wichtige Rolle für die Anregung und Koordination der hochschuldidaktischen Forschung und Entwicklung spielt.

Organisatorisch ist das IZHD "als zentrale, interdisziplinäre Einrichtung der Universität gegründet und unmittelbar dem Akademischen Senat zugeordnet worden" (Über das Interdisziplinäre Zentrum ... o.J., 1). Nach der vorläufigen Satzung werden die laufenden Geschäfte von einem drittelparitätischen Institutsrat wahrgenommen. Nach einer Anlaufzeit von 3 Jahren ist das Zentrum inzwischen als dauernde Einrichtung der Universität von der zuständigen Behörden genehmigt worden.

Die Aufgaben und Tätigkeiten des IZHD lassen sich drei Schwerpunkten zuordnen (a.a.O., 2 ff.):

- im Sinne "systementwickelnder Forschung" führt das Zentrum in Kooperation mit den betroffenen Fachbereichen Versuche zur Realisierung von hochschuldidaktischen Prinzipien wie: gesellschaftliche Relevanz; Praxisbezug; Berufsorientierung; Interdisziplinarität; Kooperation der Beteiligten u.a. im Rahmen projektorientierter Studiengänge durch;
- einen großen Raum nehmen die Information und Beratung von Interessenten (hochschulintern wie überregional) ein (vgl. auch die beiden Publikationsreihen: Hochschuldidaktische Stichworte 1972 ff.; Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 1973 f.);
- schließlich führt das Zentrum auch formelle Veranstaltungen (Seminare, Konferenzen) zur Fortbildung und konzentrierten Informationsvermittlung durch.

Ähnlich wie IDM (s. oben 3.2.5) und IPN (s. oben 3.2.6) steht also auch das IZHD in der doppelten Spannung zwischen Forschung und Praxishilfe einerseits und zwischen lokalem Engagement und zentralen Aufgaben andererseits. Aus der starken Tradition der Fachwissenschaften ergibt sich ein weiterer Konfliktherd im Zusammentreffen mit den Forderungen einer sich selbständig etablierenden Hochschuldidaktik.

Immerhin ist es gelungen, eine gewisse Konzentration auf exemplarische Vorhaben in den drei Sektoren: Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften, durchzuhalten und dafür mit Einzelprojekten (z.B. "Osdorfer Born", "Sozialisation von Gastarbeiterkindern") trotz ihrer Gebundenheit an die spezifischen Randbedingungen überregionale Aufmerksamkeit zu gewinnen (vgl. zu den laufenden Projekten und zur Strategie des IZHD die Beiträge in: Hochschuldidaktik und Studienreform 1974). Ähnlich wie bei

anderen am Konzept der Handlungsforschung orientierten Projekten (vgl. vor allem: HE, 2.6.9, und DJI, 3.2.4, aber auch NW, 2.8.9) hat hier die "Ganzheitlichkeit" und die Intensität von Einzelversuchen Vorrang vor einer breiteren, aber oberflächlicheren Erprobung neuer Curricula.

Allerdings wird dieser "Beispiel-Effekt" nicht ausreichen, wenn nicht an anderen Orten vergleichbare Einrichtungen die situationsgerechte Übersetzung unterstützen. Gegenwärtig wird das IZHD in seiner zentralen Funktion zweifellos überfordert. Insofern wäre es akademisch, über wirksame Strategien der Verbreitung und Einführung der hier erarbeiteten Modelle zu rechten. Ohne die Berücksichtigung dieses Aspekts, auch in organisatorischer Hinsicht, muß der tatsächliche Wirkungsradius jedoch hinter den Erwartungen zurückbleiben.

3.2.8 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI)

Das 1963 in Berlin gegründete MPI ist von staatlichen Einflüssen unabhängig. Es trägt vor allem durch Grundlagenforschung zur Curriculumreform bei. Hier sind zum einen die curriculumtheoretischen Arbeiten W.EDELSTEIN's und des Kreises um den verstorbenen S.B.ROBINSON entstanden (vgl. etwa: (A) K.HUHSE 1968 und die Beiträge von D.KNAB, J. RASCHERT und J.ZIMMER in (HE) Reform von Bildungsplänen 1971, 26 ff., 41 ff. und 54 ff.). Zum anderen handelt es sich um Untersuchungen im sozialisationstheoretischen Bereich, für die etwa die Namen D.HOPF, L.KRAPPMANN und U.OEVERMANN stehen.

Abgesehen von einer breit gestreuten Beratungs-, Gutachter- und Tagungstätigkeit der Mitarbeiter kommt es in einigen Fällen auch zu intensiverer Mitarbeit in Curriculumprojekten. Dazu zählt beispielsweise die Übernahme der wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Mittelstufenreform (J.BAUMERT, J.RASCHERT u.a.; s. oben 2.3.3), auch wenn diese Mitarbeit deutlich von einem Forschungsinteresse an der Frage bestimmt ist, unter welchen Bedingungen eine Beteiligung von Lehrern an der Curriculumreform erfolgreich sein kann.

Von einer Beteiligung an der Curriculumentwicklung im Sinne der Konstruktion von Unterrichtsmaterialien und der Formulierung entsprechender didaktischer Konzeptionen kann man jedoch bei der Zusammenarbeit mit Lehrern im Rahmen der "Forschungsgemeinschaft Modellschulen" zur Entwicklung eines sozialwissenschaftlichen Curriculum sprechen (vgl. (A) W.EDELSTEIN 1972; Mitarbeiter aus dem MPI sind

außerdem D.HOPF, L.KRAPPMANN und J.RASCHERT). Dieses Vorhaben zielt auf die Entwicklung von Curriculum-Elementen in Anlehnung an die Struktur des "TABA Social Studies Curriculum" (ursprünglich: Contra Costa Social Studies; vgl. dazu (A) C.WULF 1973, 183 ff.) und versteht sich als Beispiel für eine praxisnahe Curriculumentwicklung. Seine Durchführung soll damit auch zur Klärung der folgenden Frage beitragen:

"Wie können ... die Kompatibilität der Curriculumentwicklung mit wissenschaftlichen Standards - sowohl für die Gegenstände als auch für die durch die Curricula bestimmten Lernsituationen und Lernprozesse - gesichert, die Bedürfnisse der Lerner (jetzt und später) angemessen repräsentiert und berücksichtigt, die Qualität des Materials empirisch hinreichend garantiert, die Implementation realisiert und gleichwohl der Anspruch demokratischer Legitimation aufrechterhalten werden, der gewiß nicht durch Partizipation der Basis via Repräsentation der Betroffenen allein erfüllt ist?"

((A) W.EDELSTEIN 1972, 32)

Schließlich haben mehrere Mitarbeiter des MPI (K. NEVERMANN, J.RASCHERT, I.RICHTER) in der "Projektgruppe Organisation der Curriculumentwicklung" des Stifterverbandes mitgearbeitet, die eine schulnahe Institutionalisierung der Curriculumentwicklung in Form von Regionalen Pädagogischen Zentren vorgeschlagen hat (vgl. (A) S. GERBAULET u.a. 1972).

3.3 KIRCHLICHE INSTITUTIONEN

3.3.1 Evangelische Kirche

Unter der Vielzahl in diesem Feld tätigen Einrichtungen und Gruppen kommt dem "Comenius-Institut e.V." besondere Bedeutung zu. Es wird von den Landeskirchen und den evangelischen Lehrerverbänden getragen und erfüllt die Funktion einer zentralen Arbeitsstelle für Erziehungswissenschaft:

"Es nimmt seinen Auftrag in vier Arbeitsbereichen wahr:

- Bildungspolitische und Religionspädagogische Dokumentation und Information

- Theorie und Praxis der Erziehung in christlicher Verantwortung
 - Curriculumentwicklung und praxisbegleitende Curriculumforschung (in der Religionspädagogik)
 - Ausbildungs- und Berufsbildungsdidaktik"
- (Religionsunterricht in der Sekundarstufe I 1972, Vorwort)

In der Entschließung der vierten Synode der EKD vom 12.11.1971 wird diese Aufgabenreihe ausgerichtet auf den Auftrag, die vielerorts sprießenden Initiativen zur Veränderung des Religionsunterrichts zu koordinieren, durch Forschungsarbeit zu übergreifenden Fragen zu unterstützen und auf dieser Grundlage eine Gesamtkonzeption kirchlicher Bildungsplanung zu entwerfen (vgl.: Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung 1972, 105 f.).

Eine solche regionale Initiative ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher religionspädagogischer Einrichtungen in der "Religionspädagogischen Projektentwicklung Norddeutschland" (RPN). Bereits die oben zitierte Dokumentation des Comenius-Instituts zur Reform der Sekundarstufe I enthält - neben einer Reihe grundsätzlicher Überlegungen und neben Lehrplanbeispielen aus mehreren Bundesländern - bedeutsame Aussagen zur Strategie einer Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht. Dazu zählen Vorschläge für eine mittelfristige Planung von Curricula auf der Grundlage von Unterrichtsmodellen (vgl.: H.K.BERG/F.DOEDENS a.a.O., 269 ff.) und für einen problem- bzw. situationsorientierten Unterricht, was wiederum Konsequenzen für die Struktur der Pläne hat (vgl.: W.DIETRICH a.a.O., 307 ff.). Hier deutet sich eine Abkehr von langfristigen Konzeptionen an, wie sie im Anschluß an S.B.ROBINSON ((A) 1971) beispielsweise von S.VIERZIG und seinen Mitarbeitern vertreten wurden (vgl. etwa: H.HEINEMANN u.a. 1970). Demgegenüber gewinnt eine Position, die sich mit dem Stichwort "offenes Curriculum" bezeichnen läßt und auf eine stärkere Beteiligung der Betroffenen an der Curriculumreform zielt, in letzter Zeit an Boden (vgl. beispielsweise auch: H.B. KAUFMANN 1973; H.RÜCK 1973, insbesondere 420 ff.). Allerdings kommt dabei vielleicht der Gesichtspunkt einer Koordination von Basisaktivitäten und der Abstimmung ihrer Arbeitsergebnisse in umfassenderen Plänen und von theoretischen Konzeptionen her gegenwärtig etwas zu kurz.

In der Arbeit der RPN ist dieser Ansatz in eine Strategie zur Entwicklung von Unterrichtsmodellen umgesetzt worden (vgl.: H.K.BERG/F.DOEDENS 1974, insbes. S. 173 ff. und die umfassende Darstellung in: Unterrichtsmodelle im

Religionsunterricht 1974). Die Arbeit der Projekte orientiert sich an folgender Verfahrensweise (a.a.O., 173 f.): auf einer Planungstagung werden Themen (-bereiche) ausgewählt und ausdifferenziert, die durch eine Planungsgruppe (Mitarbeiter der beteiligten Einrichtungen, Fachberater, Moderatoren für die geplanten Entwicklungsgruppen) weiter präzisiert und für die in den Instituten Arbeitsmaterialien zusammengestellt werden. Mit diesen Vorschlägen und Unterlagen setzen sich auf einer mehrtägigen Initialtagung Lehrer, Schüler, Wissenschaftler und Mitarbeiter der Institute erneut auseinander, um Zielperspektiven zu entwickeln, Fragestellungen zu überprüfen, Ordnungsgesichtspunkte vorzuschlagen und Aufgaben für die nachfolgende Entwicklungsarbeit zu formulieren bzw. als Aufträge an Experten zu delegieren. Im jeweiligen Praxisfeld werden diese Überlegungen mit Schülern diskutiert und auf ihre Relevanz hin überprüft. Im Wechsel zwischen praktischer Erprobung und theoretischer Diskussion werden dann allmählich übertragbare Curriculum-Einheiten entwickelt. Diese Arbeit

"erfolgt in der Absicht, die Lehrer in ihrer Unterrichtspraxis zu unterstützen, sie durch Beteiligung an der Entwicklung für einen didaktisch qualifizierten Unterricht und für eine Mitarbeit an Innovationen zu befähigen sowie einen Beitrag zur Curriculumentwicklung zu leisten. Flankiert wird diese Arbeit durch Fortbildungskurse, durch Einzelberatungen, durch Beteiligung an Schulversuchen, durch Lehraufträge einzelner Mitarbeiter in der staatlichen Lehreraus- und -fortbildung und durch gemeinsame Projekte der Institute mit den Hochschulen und Universitäten."
(A.a.O., 173)

Für die Konkretisierung und didaktische Bearbeitung von Problemfeldern wurde ein eigenes "Schema zur Auswahl, Strukturierung und intentionalen Ausrichtung von Inhalten und Themen des Unterrichts" (a.a.O., 177) entwickelt, das in seiner Funktion den fachdidaktischen Strukturgeräten ähnelt (vgl.: (A) H.BLANKERTZ u.a. 1971; s. auch oben (NW) 2.8.6). Unterschieden werden dabei vier Ebenen, nämlich

- konkrete Situationen, Probleme, Konflikte (z.B.: Umweltschutz, Rassismus, Kriegsdienstverweigerung),
- Lebensbereiche (z.B.: Beruf, Fest, Institution),
- Individuelle Einstellung und soziale Interaktionsformen (z.B.: Anpassung, Leistung, Opfer) und
- Humane und soziale Bedürfnisse und Zielvorstellungen (z.B.: Freiheit, Hoffnung, Identität).

Die didaktische Diskussion kann auf allen Ebenen beginnen, muß ausgewählte Themen allerdings jeweils auf fruchtbare Verknüpfungen zu Stichworten auf den anderen Ebenen hin untersuchen. Schließlich werden sie auf querliegende Fragestellungen bezogen, und zwar einerseits auf grundlegende Interpretations- und Ordnungssysteme der Wissenschaften, zum anderen auf historisch vermittelte Deutungs- und Bewertungssysteme, die politischen, religiösen, weltanschaulichen Traditionen entnommen werden. Auf diese Weise können Themen weiter aufgeschlüsselt, zueinander in Beziehung gesetzt, hinsichtlich ihrer Relevanz überprüft und in ihrer didaktischen Ausarbeitung transparent gemacht werden. Das Schema soll damit auch zur kritischen Rezeption der entwickelten Einheiten und zu ihrer Revidierbarkeit beitragen.

Der Konzeption nach sollen solche Einheiten im Rahmen genereller Lehrplanentscheidungen entwickelt werden, die drei Perspektiven für die Entwicklungsarbeit zu klären hätten (H.K.BERG/F.DOEDENS in: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I 1972, 270):

- allgemeine Schulziele und leitende Intentionen des Religionsunterrichts
- Lernbereiche des Religionsunterrichts
- didaktische Grundformen des Religionsunterrichts.

Die organisatorische Verzahnung dieser beiden Arbeitsstränge, insbesondere auch die Rückwirkung der Entwicklungsarbeit auf die Richtlinienplanung werden allerdings nicht thematisiert.

3.3.2 Katholische Kirche^{*}

Die Tendenzen der Entwicklung eines veränderten Curriculum-Konzepts entsprechen weitgehend denen im Bereich der evangelischen Kirche (vgl. oben 3.3.1). Zu einem Überblick über die auch hier unter dem Stichwort "offenes Curriculum" zusammengefaßten Position kann verwiesen werden auf die Darstellung der Arbeitsgruppe Curriculum des DIP (vgl.: Regionale Religionspädagogische Zentren 1973, insbes. S. 11 ff., 18 ff. und R.BAUMANN/H.NEUSER 1974; vgl. im übrigen: E.J.BIRKENBEIL 1972; Der Religionsunterricht in der Schule 1973). Stärker als in dem Ansatz von BERG/DOEDENS ((EK) 1974) kommen hier allerdings Gesichts-

^{*}Für zusätzliche Informationen danke ich Herrn Lic.rer.soc. BAUMANN.

punkte der inhaltlichen und organisatorischen Koordination zur Geltung. So wurden etwa vom Deutschen Katecheten-Verein in Zusammenarbeit mit der "Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung" sog. "Zielfelderpläne" für die Sekundarstufe I erarbeitet (entsprechende Pläne für die Grundschule und die berufsbildenden Schulen werden zusammen mit Lehrern gegenwärtig entwickelt).

Das DIP (Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik) nimmt auf katholischer Seite vergleichbare Aufgaben wahr wie das oben (3.3.1) erwähnte Comenius-Institut für den evangelischen Religionsunterricht. Es wurde bereits 1922 von den katholischen Lehrerverbänden gegründet, ist in der Fortbildung von Lehrern und Erziehern engagiert und führt eine Reihe von Forschungsprojekten durch, deren Thematik nicht weltanschaulich gebunden ist (vgl. zur Übersicht: German Institute for Scientific Pedagogy, 1971, 101 ff.).

Von einer Projektgruppe des DIP wurde auch die strategische und organisatorische Konzeption "Regionaler Religionspädagogischer Zentren" (RRPZ) ausgearbeitet, die ebenfalls eine Reihe von Parallelen zu den für die evangelische Kirche skizzierten Tendenzen aufweist. In dem Vorschlag wird entschieden für eine praxisnahe Curriculumentwicklung Stellung bezogen, deren Projekte in offene Curricula münden und eine gewichtige, aber nach Aufgaben und Ebenen differenzierte Beteiligung der Betroffenen am Prozeß der Curriculumreform ermöglichen sollen (vgl. auch: G.HILGER 1973, 382 ff.; D.KNAB 1974, 177 ff.).

Im einzelnen werden für die Organisation folgende Kriterien entwickelt:

- "- Kooperation von Wissenschaft, Schulpraxis und Verwaltung auf allen Ebenen der Curriculumarbeit, bei der Entwicklung von Rahmenplänen wie von Curriculum-einheiten;
- Beteiligung der Betroffenen an Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen in entsprechenden Organisationsformen: lokal anders als überregional bei Entscheidungen über allgemeine Zielsetzung und Funktionsbestimmungen von Religionsunterricht.
- Als unmittelbar betroffen von Curriculumentscheidungen haben nicht nur die Lehrer, Lehrerkollegien und Schulen zu gelten, sondern vor allem auch die Schüler und deren Eltern.
- Verbindung von Curriculumarbeit und Weiterbildung der daran Beteiligten: Das gilt nicht nur für Lehrer, sondern auch für Wissenschaftler; ein besonderer Akzent

sollte - gerade bei der Curriculumarbeit für den Religionsunterricht - auf der Elternbildung liegen.

- Verbindung von Curriculumentwicklung und Beratung: Beratung nicht nur im Rahmen der Erprobung von entwickelten Einheiten, sondern vor allem als Unterstützung von religionspädagogischen Initiativen und Aktivitäten, die auch deren mittel- oder langfristige Orientierung und Koordinierung im Auge hat."

(Regionale Religionspädagogische Zentren 1973, 33 f.)

Der Vorzug der Vorschläge ist darin zu sehen, daß sie alle Entscheidungs- und Arbeitsebenen berücksichtigen und aufeinander beziehen. Auf diese Weise wird ein arbeitsteiliger Verbund von - z.T. bereits bestehenden - Einrichtungen angestrebt. Die vorgeschlagenen fünf Regionalen Religionspädagogischen Zentren übernehmen in diesem Rahmen eine anders gewichtete Aufgabe, als sie den u.a. von der Bildungskommission empfohlenen RPZ zugeschrieben wird (vgl.: (A) S.GERBAULET u.a. 1972). Sie werden in größerem Umfang überregionale Funktionen zu übernehmen haben, was sich schon aus ihrem mehr als zehnmals so großen Einzugsbereich ergibt (auch wenn der zu betreuende Personenkreis in etwa vergleichbare Zahlen ergeben dürfte); andererseits dürfte es den RRPZ eher als etwa dem IDM (s. oben 3.2.5) gelingen, die Grundsätze praxisnaher Curriculumentwicklung in ihrer Arbeit durchzuhalten. Sie können sich vor allem deshalb stärker den Aufgaben einer Vermittlungsinstanz widmen als etwa die RPZ, weil es auf der regionalen Ebene bereits eine Reihe etablierter Institutionen und Projekte gibt, deren Arbeit vor allem einer verbesserten Koordination und Unterstützung bedarf (vgl. als ein Beispiel die "Trierer Modellentwicklung": F.W. NIEHL o.J.).

Oberhalb der Schulen ist insofern ein dreistufiger Aufbau vorgesehen (vgl.: Organisation der Arbeit am Curriculum ... 1972, 5 ff.):

- auf Bundesebene soll eine Curriculum-Konferenz geschaffen werden, die als repräsentatives Entscheidungsgremium "die langfristig geltenden Arbeitsrichtlinien festlegen sowie Rahmenbedingungen und allgemeine Zielsetzungen des Religionsunterrichts bezeichnen" wird (a.a.O., 5); ebenfalls zusammengesetzt aus Vertretern der Kirche, der Wissenschaft und der Entwicklungsgruppen soll eine kleinere Curriculum-Kommission eingerichtet werden für "die laufende Koordinierung und Steuerung der Arbeit und für die ständige Vermittlung zwischen Wissenschaft,

Entwicklungspraxis und den übrigen beteiligten Gremien und Instanzen" (a.a.O., 6);

- auf länderübergreifender - in der Denkschrift "regional" genannter - Ebene werden die 5 RRPZ angesiedelt, die "mit der Aufgabe der Curriculumentwicklung (Curriculumkonstruktion) ... die Erprobung und Überprüfung (Evaluation) von (Teil-)Curricula und ihre Einführung in die Schule (Implementation, Dissemination)" übernehmen (a.a.O., 8);
- auf der lokalen/regionalen Ebene werden in Zusammenarbeit mit den RRPZ vorhandene Einrichtungen und Gruppen Teile der von den RRPZ verantworteten Aufgaben ausführen, wobei sich die wechselseitige Beziehung nach den jeweiligen Bedingungen unterschiedlich ausprägen kann (zu möglichen Ansatzpunkten vgl.: Regionale Religionspädagogische Zentren 1973, 143 ff.).

Es ist beabsichtigt, zur Erprobung dieser Vorstellungen ein Modellprogramm mit zwei Zentren zu beginnen, das vom DIP wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden soll (a.a.O., 113 ff.; ein Zentrum in München befindet sich bereits im Aufbau). Dabei wird vor allem darauf zu achten sein, daß eine tragfähige Zusammenarbeit mit Einrichtungen außerhalb der katholischen Kirche zustande kommt. Es droht nämlich die Gefahr, daß durch die Einrichtung fachspezifischer Zentren (RRPZ, IDM, IPN, BBF) die gegenwärtige Gliederung schulischen Lernens nach Fächern institutionell betoniert wird und sich in den von solchen Einrichtungen entwickelten Curricula reproduziert. Die Denkschrift des DIP legt auf solche Kooperationsbeziehungen großen Wert; ob sie verhindern kann, daß sich die Eigendynamik selbständiger Institutionen durchsetzt, muß abgewartet werden.

4. TENDENZEN UND AUFGABEN

4.1 ÜBERGREIFENDE TENDENZEN

Die Berichte über die verschiedenen Länder und der in ihnen arbeitenden Institutionen lassen eine Vielfalt von Aktivitäten sichtbar werden. Es ist schwer abzuschätzen, ob eine intensive Untersuchung der jeweiligen Umstände eher Gemeinsamkeiten in der Grundstruktur enthüllt oder aber auf Unterschiede aufmerksam gemacht hätte, die bei der vergleichsweise oberflächlichen Analyse in dieser Bestandsaufnahme unbemerkt bleiben mußten.

Dennoch: es ist verlockend, eine Bilanz zu versuchen. Eine solche Zusammenfassung ist vor allem deshalb wichtig, weil die Beispiele weitgehend danach ausgesucht wurden, ob sie die Palette an Alternativen anreichern könnten. Insofern könnte der Leser einen falschen Eindruck von der tatsächlichen Gewichtung verschiedener Curriculum-Konzepte, Entwicklungsstile und Organisationsformen in der Curriculumarbeit der Länder bekommen. Im übrigen mag sich mancher angesichts der Detailfülle in den Berichten ein wenig verloren gefühlt haben. Aufräumen tut not.

4.1.1 Allen Bundesländern gemeinsam ist die Konzentration auf gewisse inhaltliche Schwerpunkte. Es überrascht nicht, daß sich die erste Generation der Vorhaben vor allem auf die "Gelenkstellen" im Schulsystem bezieht: Vorschule oder Eingangsstufe (vgl. etwa: BW, DJI, HH, NW, SL); Orientierungsstufe (z.B.: BY, HB, HE, RP) und Sekundarstufe II (z.B.: BW, BY, NW, NS, SH). Insgesamt sind die Regelschulen eindeutig gegenüber Sonder-, Berufs- und Fachschulen bevorzugt worden (vgl. aber die arbeitsteilige Zusammenarbeit der Länder im Sonderschulwesen und die beginnende Schwerpunktbildung im beruflichen Schulwesen, die nicht nur auf Bundesebene forciert wird).

Die pädagogische Konzeption der Pläne und Materialien ist zweifellos stark vom "Strukturplan" des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1970) beeinflusst worden. Die dort niedergelegten Prinzipien wie Wissenschaftsorientierung, entdeckendes Lernen, lebenslanges Lernen, Verzahnung beruflicher und allgemeiner Bildung haben einen Bezugsrahmen definiert, der auch geholfen hat, staatliche und freie Curriculumentwicklung aufeinander abzustimmen.

Dieser politische Konsens in Grundfragen schulischen Lernens, der vom Reformoptimismus der späten 60er Jahre

gespeist wurde, hat sich in der praktischen Arbeit nur begrenzt durchhalten lassen. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen (z.B. Veränderung des gesamtpolitischen Klimas; Täuschung über die inhaltliche Reichweite von Einigungsformeln; Unterschiedlichkeit der Ausgangsbedingungen und der vorhandenen Ressourcen). Es gibt allerdings nicht nur Differenzen zwischen sozial-liberalen und christdemokratischen Bundesländern, sondern auch Konflikte innerhalb einzelner Bundesländer (vgl. etwa BW, HE, NW). Curriculumreform ist zu einem Politikum geworden. Das gilt für einzelne Pläne (Politischer Unterricht, Sexualkunde, Moderne Mathematik), das gilt aber auch für Verfahren und Organisation der Lehrplanentwicklung (vgl. etwa die parlamentarischen Anfragen in: BW, HH, RP).

4.1.2 Mit der eben beschriebenen Politisierung der Curriculumreform hängt eng zusammen eine Veränderung der Rolle der Wissenschaft. Die Planungs- und Experten-Euphorie der 60er Jahre ist erlahmt. Wissenschaft hat ihr Charisma verloren - sei es als Instanz zur Bestimmung von Curriculuminhalten, sei es als Autorität für die Beurteilung des Erfolgs von Schulversuchen.

Teils haben (durch die Wissenschaftler selbst geweckte) übersteigerte Erwartungen, teils hat eine nicht zureichende Ausstattung von Projekten zu dieser Entwicklung beigetragen. Dennoch wird man im Vergleich mit der herkömmlichen Lehrplanreform von einer beträchtlichen Verwissenschaftlichung der Curriculumreform sprechen können (vgl. etwa BY und NW als Protagonisten unterschiedlicher Formen wissenschaftlicher Beteiligung). Wie weit diese Entwicklung sich vorteilhaft ausgezahlt hat, läßt sich gegenwärtig noch kaum beurteilen. Beide, die Wissenschaftler und ihre Partner in Schule und Verwaltung, mußten erst umlernen. Dieser Lernprozeß war und ist schmerzhaft und hat manchmal Vorurteile eher versteift als beseitigt (vgl. etwa HB). Das ambivalente Verhältnis gegenüber "Experten", von denen man Rezepte erwartet, denen man aber zugleich Unzuständigkeit (wenn nicht Unfähigkeit) in praktischen Fragen vorwirft (das "Olymp-Syndrom"), dürfte hierfür charakteristisch sein (vgl. etwa: BE, HE).

4.1.3 Die jüngste Tendenz in der Curriculumreform läßt sich schlagwortartig als erhöhte Beteiligung der Betroffenen beschreiben. Dies ist ein wichtiges Element der umfassenderen Forderung nach Demokratisierung des Bildungswesens. Die Mitwirkung der Parlamente an der Curriculumreform (ihrerseits eine Erscheinung jüngerer Datums) wird als nicht ausreichend angesehen, um die Interessen der Lernenden und die Fähigkeiten der Lehrenden in

der Planung von Unterricht zur Geltung bringen. In der Form variiert die Realisierung dieses Postulats nicht unerheblich.

Teils führt sie zu einer umfangreicheren Beteiligung von Lehrern, teilweise auch Schülern und Eltern, an zentralen Entscheidungen (vgl. etwa BY's Projekt zur Lernziel-findung oder die Curriculumreform in HE). Teilweise werden Entscheidungen dezentralisiert (vgl. etwa HE, NW, SL). Dabei ist interessant, daß die Offenheit der Pläne ein entscheidendes Medium (bzw. eine Voraussetzung) dafür ist, daß vor Ort noch Entscheidungen gefällt werden können. Gestaltung der Richtlinien und Organisationsstruktur müssen aufeinander abgestimmt sein, um eine wirkungsvolle Mitbestimmung zu ermöglichen. Im übrigen geht es nicht nur um die Verteilung von Entscheidungsbefugnissen zwischen zentralen und lokalen Einrichtungen, sondern darüber hinaus um die Entscheidungsorganisation innerhalb der einzelnen Schule (vgl.: HH und DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b) oder der schulnahen Einrichtungen (vgl.: S.GERBAULET u.a. 1972).

Der zweite Begründungsstrang für eine verstärkte Beteiligung der Betroffenen ist die zunehmende Praxisorientierung der Curriculumreform (s. unten 4.5). Sie resultiert aus der Einsicht, daß Unterricht nicht durch Materialien und Pläne allein verändert werden kann und daß die Übersetzung eines Curriculum-auf-dem-Papier in ein Curriculum-in-Aktion eine kreative Aufgabe mit besonderen Anforderungen ist. Implementation wird zunehmend als situationspezifische Fortentwicklung eines Curriculum gesehen (vgl. etwa: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974). Hinzu kommen innovationsstrategische Überlegungen, die eine frühzeitige und gewichtige Beteiligung der Betroffenen an Veränderungen ihrer Situation nahelegen.

4.1.4 Es gelingt nicht ohne weiteres, die unter 4.1.1-3 beschriebenen Tendenzen in die zu Beginn dieser Arbeit vorgestellten Modelle einzuordnen. Betrachtet man etwa die unter 1.4.4 referierten Innovationsstrategien, so kann man die 50er und frühen 60er Jahre am ehesten als "latentes Bürokratiemodell" interpretieren. Auf der einen Seite gab es damals noch kaum eine bewußte Reformstrategie - Veränderungen spielten sich im Rahmen einer wechselseitigen Resonanz von Schule, Verwaltung und Öffentlichkeit ab. Konflikte waren Individualprobleme. Im übrigen konnte man auf einen Konsens rechnen, der jedenfalls öffentlich kaum in Frage gestellt wurde (vgl. etwa die Aufregung um den Erich Kuby-Vortrag an der FU Berlin als Gradmesser für diese "Linientreue"). Sofern aber das Toleranzspektrum der Verwaltung, oft schon des einzelnen Aufsichtsbeamten, überschritten wurde, war sie (er) in der Lage und bereit, ihre (seine) Auffassung durch-

zusetzen. Da die Legitimität dieser Handlungsweise kaum umstritten war, kann man zu Recht von einem Bürokratiemodell sprechen, auch wenn seine Struktur mangels Konflikte nicht so deutlich in Erscheinung trat.

Die späten 60er Jahre brachten eine zeitweilig unterschiedene Verschiebung in Richtung auf ein "Technologie-Modell", das auf die Problemlösungs- und Überzeugungskraft von Wissenschaft baute. Sie war zwar formal in das Verwaltungsgefüge eingebettet, genoß aber eine beträchtliche Unabhängigkeit vom Anweisungsstrang der Routineverwaltung. Diese aus der Aufbruchstimmung der Reformbewegung geborene Kombination hat sich in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt. (vgl. etwa BW, BY vs. HE, NW), sie hat sich auch innerhalb einzelner Länder im Laufe der Jahre verändert (vgl. etwa HE und NW). Aber die angewandten Strategien gingen doch von einer Reihe gemeinsamer Annahmen aus, die sich mehr in den Akzenten denn in den Grundsätzen unterschieden (vgl. im einzelnen: H. BRÜGELMANN 1975):

- Konflikte zwischen Reformen und ihren Partnern münden nicht in eine wiederholte Problemdefinition ein, sondern werden als Barriere, d.h. als Widerstand der Praktiker gegen eine Verbesserung des Unterrichts gedeutet. Werte, die ja in einer jeden Reform verkörpert sind - sei es computerunterstützter Unterricht, Mengenlehre oder Projektstudium -, werden häufig als in sich gut und allgemein akzeptiert vorausgesetzt: Konsens-Modell sozialen Wandels.
- Es wird häufig angenommen, daß eine Reform für Beteiligte in verschiedenen Rollen oder Situationen das-selbe bedeutet. Zu selten wird beachtet, daß die Wirkungen einer Reform streuen, daß sie von verschiedenen Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen werden und daß sich Kriterien für die Beurteilung des (Miss-)Erfolgs von Reformen nicht leicht auf einer allgemeinen Ebene definieren und rechtfertigen lassen.
- Die Ansätze sind meist lösungsorientiert. Reformen werden systematisch vorweggeplant und zielen auf eine Generalisierung von Ideen bzw. auf eine Massenherstellung von Materialien. Reform wird seltener verstanden als Lernprozess im Rahmen von immer neuen Experimenten unter wechselnden Bedingungen.
- Die Strategien deuten Reformprozesse immer noch technologisch, d.h. als lineare Abfolge von Forschung, Entwicklung und Verbreitung (RD & D - Modell; s. oben 1.3.2). Praxis wird verstanden als bloße Anwendung ausgearbeiteter Theorien, die nur auf die Wirklichkeit abzubilden und nicht auf die besonderen Bedingungen des Einzelfalles

les hin zu übersetzen und ggf. zu korrigieren sind.

- Insgesamt werden die Rollen derjenigen, die Reformen "erfinden" und derjenigen, die sie "verwenden" deutlich voneinander geschieden. Die einen wissen, wie man Probleme löst ("Experten"), während die anderen "Konsumenten" von Reformen bleiben, deren Qualität durch ihre wissenschaftliche oder politische Autorität ausgewiesen scheint.

Als Antwort auf solche Mißverständnisse ist das eingangs erwähnte Problemlösungsmodell entwickelt worden (s. oben 1.4.4), das als Element auch in einigen neueren Strategien explizit aufgenommen wird (vgl. etwa: BE, HE, NW, SL, DJI, EK, KK, MPI). Die Kampagne für eine verstärkte Demokratisierung der Schule deckt allerdings nur zum Teil diesen Aspekt ab. Geht es dabei um die - wichtige, aber oft undifferenzierte - Durchsetzung normativer Postulate, versucht das Problemlösungsmodell eine funktionale Betrachtungsweise der Aufgaben im Rahmen einer Curriculumreform (vgl. dazu etwa: F.M.CONNELLY 1972; L.STENHOUSE 1974; K.LEITHWOOD et al. 1975; s. auch das gerade von der OECD veröffentlichte Handbook of Curriculum Development 1975, insbes. Kap. I und IV). Insofern stellt die gegenwärtige Einschränkung von Handlungsräumen an der Basis nicht nur ein politisches Problem dar. Vielmehr gefährdet sie die Funktionsfähigkeit des Bildungs-Systems, und zwar einerseits im Sinne einer größeren Innovationsbereitschaft, andererseits aber auch im Sinne einer objektiven Reduzierung des Spektrums experimenteller Alternativen und kritischer Filter. Dennoch bleibt festzuhalten, daß das wieder an Einfluß gewinnende Bürokratiemodell nicht mehr viel mit seinem Vorgänger vor 15 oder 20 Jahren gemein hat. Es ist ein Mischmodell. Zudem hat sich das Feld verändert, innerhalb dessen die Verwaltung wirksam wird, ganz zu schweigen davon, daß sich die Verwaltung selbst bzw. das allmählich entstandene Netz staatlicher Tätigkeit im Curriculum-Bereich verändert hat (s. dazu unten 4.4).

4.2 CURRICULUM-KONZEPT

4.2.1 Ein wichtiger Unterschied zwischen traditionellen "Lehrplänen" bzw. "Richtlinien" und "Curricula" liegt darin, daß letztere versuchen, die Faktoren des Unterrichts umfassender zu beschreiben. Unter diesem Aspekt läßt sich eine übereinstimmende und deutliche Tendenz in Richtung auf eine "curriculare" Planung von Unterricht ausmachen.

Diese Tendenz prägt sich aber unterschiedlich aus. Da gibt es die "curricularen Lehrpläne" in BY, die "Materialien zu einem Lehrplan (Curriculum)" in BW, die "Rahmenpläne" in BE, die "Rahmenrichtlinien" in HB oder HE, die "lernziel-orientierten Lehrpläne" in HH; man könnte in alphabetischer Reihenfolge fortfahren und würde auf weitere Planungstypen stoßen, die sich nicht nur dem Namen nach unterscheiden. Es dürfte sich lohnen, einige dieser Unterschiede genauer in Augenschein zu nehmen, um herauszufinden, was es mit dem Übergang vom Lehrplan zum Curriculum eigentlich auf sich hat.

4.2.2 Zunächst einmal: in der staatlichen Curriculumarbeit in der BRD hat sich keine "theoretische Schule" durchsetzen können. Selbst innerhalb eines Landes wird man in der Regel einen Pluralismus von Ansätzen finden, wenn nicht gar einen Eklektizismus bei der Entwicklung einzelner Pläne.

Das gilt z.B. für das Nebeneinander von struktur-, situations- und sozialisationstheoretischem Ansatz, die mehr als heuristische Hilfe denn als systematisches Verfahren verwendet werden. Während der strukturtheoretische Ansatz in der Sekundarstufe (vor allem: II) immer noch dominiert, wird er in der Vorschul- und Grundschulziehung zunehmend von den beiden anderen Ansätzen verdrängt (vgl. etwa: DJI, SL). Insgesamt erschwert allerdings die starke Stellung der Fachdidaktik in der BRD eine stärkere Berücksichtigung dieser beiden Perspektiven. Zum Teil versucht man dieses Dilemma durch die Entwicklung umfassenderer Konstruktionsschemata zu überwinden (vgl. etwa die "Strukturgitter" in NW und EK, auch wenn sie einen fachdidaktischen Ausgangspunkt haben; s. auch (KK) R.BAUMANN/ G.STAPEL 1974 und 1975). Unter dem Produktionsdruck des Planungsalltags werden solche Schemata häufig jedoch mehr als Darstellungs- denn als Konstruktionshilfe benutzt (was nicht ohne weiteres bedeutet, daß nun "alter Wein in neue Schläuche" gegossen würde; aber in der Regel entscheiden eher politische oder gruppeninterne Konstellationen als "theoretische Modelle", was in einen Plan aufgenommen wird und was nicht).

4.2.3 Formal läßt sich die Entwicklung zutreffend mit dem Stichwort "vom Stoffplan zum Lernzielplan" beschreiben. Jedoch ist auch diese Umorientierung nicht so eindeutig, wie man auf den ersten Blick annehmen möchte (trotz plausibler Gründe wie: Fülle möglicher Inhalte, ihr Situationsbezug, ihre rasche Veralterung, Steigerung des Transfers). Zum einen gibt es Länder, die nachdrücklich neben Zielen auch Inhalte verbindlich machen (diese

Vorgaben dann aber häufig auf einen bestimmten Zeitanteil beschränken, vgl.: HH, BY). In anderen Plänen werden die Ziele selbst inhaltlich angereichert (vgl. etwa: HB, RP) oder sogar nur durch eine entsprechende Umformulierung von Inhalten gewonnen (vgl.: HE, SH). Diese unterschiedlichen Vorgehensweisen spiegeln auch die Schwierigkeit, didaktische Intentionen in der psychologischen Dimension allein zu beschreiben.

Anregend sind vor diesem Hintergrund Versuche in HB und HH, Lernziele nicht mehr als Stufen des Lernprozesses, sondern als Perspektiven zu formulieren, die mehr die Richtung der didaktischen Gestaltung von Themen und Materialien bezeichnen sollen. Im übrigen werden inhaltliche Vorgaben zunehmend auf einer allgemeinen Ebene formuliert, etwa als Konzepte oder Grundbegriffe und nicht als Detailwissen (vgl. etwa: BY, HE, RP); oder man übersetzt Intentionen in Prozeßziele, die im Unterricht inhaltlich jeweils unterschiedlich ausgelegt werden können. In dieser Hinsicht gewinnt die Unterscheidung nach Rahmen und Detail, also der Versuch, die verbindlichen Vorgaben auf einem mittleren Niveau mit alternativen Konkretisierungsmöglichkeiten zu halten, besondere Bedeutung (vgl. etwa: HE, NW, SL; s. auch: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973b, 1974). Wo allerdings die Grenze rechtlicher Verbindlichkeit zwischen Rahmen und Detail in den verschiedenen Dimensionen (Ziele, Inhalte, Methoden) jeweils sinnvoll zu ziehen ist, darüber herrscht noch Unklarheit (vgl. etwa: HH). Wenig Gebrauch wird von der Unterscheidung nach verpflichtendem Fundamentum und wählbarem Additum in der Beschreibung von Lernangeboten gemacht (so häufig die Gesamtschulversuche, z.B. in BE; s. auch HH, RP).

4.2.4 Ein anderer Aspekt der Offen- bzw. Geschlossenheit von Plänen ist ihr Aufbau und die Art der Darstellung didaktischer Vorschläge. Sie bestimmen faktisch die Möglichkeit des Lehrers, auch von bloßen Empfehlungen abzuweichen bzw. sie sinnvoll auf seine spezifische Unterrichtssituation hin zu übersetzen.

Erkennbar ist ein allmähliches Abrücken vom anfänglichen Planungsoptimismus. Insbesondere wird die Notwendigkeit einer durchgängigen Operationalisierung von Intentionen und die Möglichkeit einer kleinschrittigen Programmierung von Lernprozessen in Frage gestellt. Zum einen wirkt sich das als Angebot von Alternativen oder im Offenlassen von Optionen aus. Darüber hinaus zeigt sich das Bemühen um eine größere Transparenz des Begründungszusammenhanges: Entscheidungen werden erläutert, Kriterien offengelegt und Konstruktionsmuster nicht nur bewußter angewandt, sondern

auch mit den Plänen veröffentlicht (vgl. z.B.: BW, BY, HE, NW). Damit entsteht jedoch ein neues Dilemma: mehr Information schafft zwar grundsätzlich mehr Durchsichtigkeit, lädt aber zunächst den Adressaten der Pläne eine zusätzliche Belastung auf. Insofern ist es nützlich, verbindliche Vorgaben, Anregungen und "Meta-Texte" auf verschiedene Materialformen zu verteilen (vgl. z.B.: NW) und nicht in einem Text zusammenzufassen (wie etwa in HE).

Im übrigen sind theoretisch ausgearbeitete Konstruktionsmuster noch vergleichsweise selten (vgl. die Beispiele in: BY, EK, HE, NW). Zudem findet sich noch in vielen Plänen eine rein postulatorische Darstellung. Außerdem fehlt es häufig an Beispielen für die Konkretisierung auf unterschiedliche Randbedingungen hin oder an einer ausreichenden Ergänzung durch Materialien und Handreichungen. Das ist zum Teil ein Zeitproblem und hängt gelegentlich auch mit der gezielten Verlagerung dieser Aufgaben auf eine schulnahe Ebene zusammen (vgl. etwa: HE, NW, SL). Oft fehlt es jedoch noch an einer konzeptuellen Verzahnung der verschiedenen Materialebenen. Vor allem aber ist eine ernsthafte Entwicklungsarbeit auf der mittleren Ebene und eine produktive Übersetzung der jeweiligen Vorgaben in ein Unterrichtsprogramm für bestimmte Lerngruppen auf eine materielle und personelle Unterstützung angewiesen, die bisher nur in Anfängen verfügbar ist (vgl. dazu unten 4.3 und vor allem 4.4).

4.3 STIL DER ENTWICKLUNGSARBEIT

In diesem Abschnitt soll die Rolle der Wissenschaft im Prozeß der Curriculumreform genauer untersucht werden. Außerdem geht es um die Aufgabenverteilung zwischen Spezialisten außerhalb der Schule und den am Unterricht unmittelbar Beteiligten.

4.3.1 Zunächst zur Rolle der Wissenschaft. Schon die berichteten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Universitäten zeigen, wie wenig einheitlich das Bild auch hier ist (vgl. etwa HB einerseits, SL andererseits). Die unterschiedliche Einschätzung des wissenschaftlichen Potentials hängt zum einen mit dem unterschiedlichen Selbstverständnis der beteiligten Wissenschaftler, zum anderen mit den divergierenden Anforderungen und Tätigkeiten zusammen, in denen sie sich zu bewähren haben. Auch hier läßt sich eine Differenzierung nach Aufgaben

beobachten. (Noch) unumstritten ist die Bedeutung der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken für die inhaltliche Gestaltung von Curricula, wobei allmählich eine stärkere Berücksichtigung, teilweise sogar Beteiligung der Human- und Sozialwissenschaften zu beobachten ist (vgl. vor allem die selbständigen Institute).

4.3.2 Stärker verändert hat sich die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung von Projekten oder Schulversuchen. Gegen eine distanzierte Bewährungskontrolle der ablaufenden Prozesse und ihrer Ergebnisse hat sich unter dem Stichwort "Handlungsforschung" eine konkurrierende Bestimmung des Selbstverständnisses von Wissenschaft und ihren Aufgaben bei der Reform des Unterrichts entwickelt (vgl. etwa DJI, HB, HE, IZHD, SL). Diesen Prozeß nachzuzeichnen fällt vor allem deshalb schwer, weil es ganz unterschiedliche Argumente sind, die für eine solche Umorientierung ins Feld geführt werden. Teils liegen sie auf der normativen Ebene (Verhältnis von Subjekten und Objekten der Forschung; Verantwortung des Forschers für die Ziele seiner Untersuchungen und die Verwertung ihrer Ergebnisse); teils bezieht sich die Kritik auf unerfüllbare Versprechungen oder die Unangemessenheit konventioneller Forschungsdesigns (instrumentelle Ebene; Probleme der Objektivität, Validität, praktischen Nützlichkeit).

Wichtig für unser Thema sind jedoch folgende Tendenzen. Neben die Beteiligung von Wissenschaftlern an der inhaltlichen Gestaltung von Curricula und der auch weiterhin notwendigen (wenn auch in ihren Ansprüchen bescheideneren) distanzierten Wirkungskontrolle unter möglichst repräsentativen Bedingungen (s. auch oben 2.2.7) tritt die wissenschaftliche Mitwirkung am Reformprozeß selbst: einerseits in Form einer theorie-orientierten Innovationsforschung, andererseits als Engagement von Wissenschaftlern in Reformprojekten unter spezifischen Randbedingungen (strategisch-taktische Beratung z.B. von Modellversuchen, aber auch von Normalschulen, die neue Curricula einführen wollen).

Es geht also weniger um eine unterschiedliche Bestimmung der Tätigkeitsfelder von "Wissenschaft" und "Praxis" als um die Unterscheidung bestimmter Funktionen, in denen (verschiedene) Wissenschaften und Spezialisten oder Repräsentanten (des Klassenzimmers, der Verwaltung, der jeweiligen Lebenswelt) zusammenarbeiten. Solche Aufgaben sind etwa

- die Entwicklung allgemein verwendbarer Konzepte, Pläne und Materialien durch Planer aus verschiedenen

Bezugsdisziplinen und -bereichen außerhalb der Schule (wenn auch in enger Kooperation mit ausgewählten Praxisgruppen),

- die breite Erprobung derartiger Curricula unter breit gestreuten Randbedingungen und die Dokumentation der Versuchserfahrungen,
- die Entwicklung von Strategien zur Verbreitung und Einführung solcher Curricula bzw. zur Nutzung anderweitig verfügbarer Ressourcen und Ideen und schließlich
- die Unterstützung der Übersetzung genereller Curricula-auf-dem-Papier in spezifische Pläne und dann in ein Curriculum-in-Aktion (unter Normalbedingungen).

Insgesamt dürfte sich dabei die Anforderung an konstruktive Fähigkeiten der Wissenschaftler (gegenüber mehr analytischen) verstärken.

Als entscheidende Veränderung läßt sich schon jetzt erkennen, daß weder die Bildungspolitik noch die Unterrichtspraxis bloße Adressaten wissenschaftlicher "Erkenntnis" sein können, sondern daß es um ein - nach den jeweiligen Funktion unterschiedliches - Zusammenwirken geht. Wie sich vor allem in NW zeigen ließ, sind somit weder das Basis-Modell (vgl. die Gesamtschulreform) noch das Experten-Modell (vgl. die Hauptschulreform) angemessen. Auch die durch eine stärkere Beteiligung der Betroffenen angereicherten "centreperiphery"-Modelle in BW und BY, selbst die Entwicklung der Richtlinien in HE werden dem Anspruch einer gleichwertigen Kooperation noch nicht gerecht.

4.3.3 Ein weiteres Kennzeichen der neueren Strategien ist die Abwendung von einer - evtl. durch Fortbildungsmaßnahmen angereicherten - Produktorientierung der Curriculumreform. Zunehmend setzt sich die Erkenntnis durch, daß die Rolle der Praktiker in der "zweiten Phase" der Curriculumentwicklung, der Implementation, wichtige kreative Elemente enthält und auf eine situationsbezogene Fortbildung und Beratung angewiesen ist. Soweit Reformen auf bestimmte Fähigkeiten, Einstellungen und "tacit knowledge" (M.POLANYI) angewiesen sind, müssen neue Formen der Fortbildung wie kooperative Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung oder verantwortliche Mitarbeit auf Zeit in Entwicklungsprojekten entwickelt werden (vgl. dazu die vielfältigen Ansätze, insbesondere in den vom BMW geforderten Modellversuchen in HE, BE, NS, NW, weiter die Vorschulversuche des DJI und in SL).

4.3.4 In der Anlage der Entwicklungsarbeit haben sich zwei unterschiedliche Ansätze herausgebildet. Reformen

wie die in BW, BY und HE könnte man als "deduktiv" bezeichnen, da sie von allgemeinen Plänen (Richtlinien) ausgehend über Handreichungen oder ähnliche Vorgaben mittlerer Reichweite zu konkreten Handlungsmodellen kommen. Demgegenüber lassen sich die Strategien des DJI, in NS oder SL als "induktiv" einordnen. Bei einer grundsätzlich von allen Ländern angestrebten Kreislauf-Organisation könnte dieser Unterschied mit der Zeit unwesentlich werden, doch ist de facto der basisnahe Schwerpunkt im ersten Modell unterversorgt (Ausnahme: HE). Das führt bei der gegenwärtigen Verknappung der Finanzen leicht zu einem Rückfall auf centre-periphery-Modelle - selbst dort, wo das ausdrücklich nicht beabsichtigt ist. Insofern können lediglich von vornherein als Gesamtsystem geplante Reformen (wie die Kollegstufe in NW) eine einigermaßen ausgeglichene Verteilung der Ressourcen sichern.

Verändert hat sich auch der Focus der Entwicklungsarbeit. Die anfängliche Fixierung der Curriculum-Diskussion auf die Findung, Beschreibung und Rechtfertigung von Zielen führte zu einer fast ausschließlichen Entscheidungsorientierung der Entwicklungsprojekte (charakteristisch für diese Periode ist das Konstanzer LOT-Projekt). Der praktische Schwerpunkt verlagert sich zunehmend auf die Beschreibung von Handlungsvorschlägen, die Begründung ihrer Binnengliederung und ihrer Einbettung in umfassendere Pläne und schließlich auf eine angemessenere Repräsentation der Komplexität von Lernsituationen. Auch dieser Schritt ist eine wichtige Voraussetzung für eine Steigerung der Erfolgsaussichten von Reformen in der Realisierungsphase.

4.3.5 Schließlich noch eine Bemerkung zum Entwicklungsprozeß selbst. Das Bemühen um eine größere Transparenz, das sich schon in der Präsentation der Pläne niederschlägt, läßt sich auch hier erkennen. Ein Minimum ist die Veröffentlichung der Namen von Richtlinien-Autoren in den Plänen selbst (z.B. in NW), im Amtsblatt (z.B. in BW) oder in speziellen Publikationen (z.B. in RP). Zudem werden aber die Verfahren der Nominierung von Mitarbeitern (vgl. BY), von Versuchsschulen (vgl. NS) oder das Arbeitsverfahren selbst (vgl. BE) durch formelle Geschäftsordnungen durchsichtiger und regelhafter gestaltet.

4.4 ORGANISATION DER CURRICULUMREFORM

In der Dimension: Zentralisierung vs. Dezentralisierung, sind zwei Aspekte zu unterscheiden: zum einen finden sich unterschiedliche Entscheidungsmuster, womit also die Verteilung von rechtlichen Befugnissen angesprochen ist; zum anderen sind die Schwerpunkte der Curriculumarbeit und entsprechend die Zuordnung materieller und personeller Ressourcen unterschiedlich gegliedert.

4.4.1 Unter dem zweiten Aspekt lassen sich zwei Tendenzen in unterschiedlicher Richtung beobachten, die sich aber wechselseitig ergänzen. Einerseits werden Aufgaben wie Planung, Information und Koordination auf der zentralen Ebene ausgebaut (vgl. etwa die Staatsinstitute in BW, BY, NS und SH oder die Gesamtschulentwicklung in NW). Zum anderen findet allmählich der Bereich der unterrichtsnahen Ausarbeitung, Übersetzung und Fortentwicklung von Curricula institutionelle Stützung (vgl. vor allem HE, NW und SH). Dies spiegelt die Differenzierung der Curriculum-Materialien, wie sie in 4.2 unter rechtlichem Gesichtspunkt als Unterscheidung von Rahmen und Detail beschrieben wurde, wider.

4.4.2 Damit zeichnet sich ein differenziertes System der Curriculumreform ab (vgl. dazu die in 2.5 skizzierte theoretische Begründung). Am Beispiel NW ließ sich auch historisch nachzeichnen, wie die Erfahrungen mit einem vergleichsweise reinen Zentralmodell (Hauptschulreform) und mit einem stark basisorientierten Modell (Gesamtschulreform) zur Planung eines in sich differenzierten Organisationsrahmens mit Arbeitsteilung auf verschiedenen Ebenen geführt hat (Kollegstufenreform). Der Tendenz nach zeichnet sich eine Schwerpunktbildung auf der zentralen und auf der lokalen Ebene ab, evtl. mit einer Vermittlungs-Agentur auf der mittleren Ebene. Diese wird vermutlich schwächer ausgeprägt sein als etwa im RPZ-Modell vorgesehen ist (vgl. S.GERBAULET u.a. 1972), wo verschiedene Arbeitsschwerpunkte auf der regionalen Ebene konzentriert werden. Denn das RPZ soll nicht nur - wie die beschriebenen Ansätze in verschiedenen Ländern - vertikal getrennte Funktionen (Entwicklungsarbeit, Fortbildung, Beratung), sondern auch horizontal getrennte Aktivitäten (s. 4.3.2) in einer Institution zusammenfassen.

4.4.3 Nach der Ergänzung des traditionellen Bürokratiemodells durch Elemente aus empirisch-rationalen Strategien (vgl. insbesondere die Staatsinstitute und die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung) gewinnt nun

die Unterrichtspraxis und die Fähigkeit der Betroffenen zur Lösung ihrer spezifischen Probleme, andererseits die Notwendigkeit einer situationsbezogenen Auseinandersetzung um soziale Normen, Rollen und die institutionelle Struktur, in die das Curriculum eingebettet ist, an Beachtung (normativ-reedukative Strategien; s. ausführlicher zum ganzen Komplex: 4.5.3).

Bisher ist allerdings die untere Ebene und damit die "zweite Phase" der Curriculumarbeit noch vergleichsweise schlecht ausgestattet (vgl. demgegenüber die Infrastruktur in England und Canada, in Ansätzen auch in Schweden, Norwegen und den USA). Selbst wo dieser Bereich konzeptuell besonders hervorgehoben wird (vgl. etwa SL), erst recht aber in ausdrücklich zentral organisierten Ländern wie BW und BY fehlt es an Einrichtungen und Personen zur Wahrnehmung der bezeichneten Aufgaben. Erste Ansätze finden sich in SH, stärker ausgebaut sind sie in HE und NW (vgl. auch die pädagogischen Institute in manchen Großstädten), während die Berliner Mittelstufenzentren einen noch stärker an der einzelnen Schule orientierten Ansatz verkörpern. Trotz solcher Bemühungen um eine stärkere Dezentralisierung muß noch Einiges getan werden, um den rechtlichen Handlungsraum der lokalen Einrichtungen und ihre materielle Ausstattung zu sichern.

4.4.4 Verwaltungsintern differenzieren sich ebenfalls zwei unterschiedliche Aufgabenstränge heraus, und zwar einerseits die Anregung, Beratung und Unterstützung von Reformen (vgl. vor allem die Gründung von Staatsinstituten und die Einrichtung von Planungsabteilungen mit Stabsfunktionen bis hin zur neuen Aufgabenbeschreibung von Schulratsstellen); zum anderen konzentriert sich die staatliche Tätigkeit auf die Festlegung eines politischen Rahmens und dessen rechtliche Kontrolle, wie sich in der Fixierung von Richtlinien und in der Tätigkeit der Schulaufsicht zeigt (vgl. als Beispiel für diesen Prozeß SH). Dabei verändert sich die Schulaufsicht in ihrer praktischen Auswirkung auch insofern, als sich ihre Entscheidungen entweder auf Rahmenentscheidungen oder auf Vetos gegen Grenzüberschreitungen beschränken und sich nur noch selten in positiven Anweisungen niederschlagen.

Die Innovationstätigkeit der Verwaltung hat zu festen Institutionalisierungsformen anstelle der üblichen Lehrplankommissionen geführt. Dabei zeichnet sich eine Arbeitsteilung zwischen mehr grundlagenorientierten Zentralinstituten und mit diesen kooperierenden ad-hoc Projekten oder Arbeitsgruppen ab. Letztere sind die eigentlichen Träger der Entwicklungsarbeit, während die Institute koordinieren.

nierend, unterstützend und konkretisierend tätig werden (vgl. etwa BY und NS).

4.4.5 Einige wichtige Fragen der Organisation curricularer Reformen können in diesem Band aus Platzgründen nicht weiter behandelt werden. Ein Problem, das eng mit inhaltlichen Fragen verknüpft ist, betrifft das Verhältnis von Bildungstechnologie und Curriculumentwicklung (vgl. 2.2.9, 2.8.10). Drei weitere Aufgaben scheinen besonders wichtig für den Erfolg von Curriculumreform, soll sie sich nicht in der Produktion neuer Curricula-auf-dem-Papier erschöpfen.

Auf der lokalen Ebene ist eine beträchtliche Erweiterung der Zusammenarbeit von Lehrern erforderlich. Die verschiedenen Gründe dafür sind mehrfach genannt worden. Die Möglichkeiten einer Entlastung oder einer Entschädigung werden jedoch umso geringer, je mehr Lehrer teilnehmen. Andererseits sträuben sich die Lehrerverbände (wie in anderen kontinental-europäischen Ländern) gegen eine Fortbildung in den Schulferien. Dies ist insofern unverstänlich, als gerade sie die längere unterrichtsfreie Zeit damit rechtfertigen, der Lehrer brauche einen großen Teil dieser Zeit für seine Unterrichtsplanung und Fortbildung. Beides wird aber in Zukunft nur noch zum Teil individuell möglich sein. Gemeinsame Planung und Auswertung des Unterrichts und auch die Mitarbeit in Entwicklungsgruppen sollte - gerade im Interesse der Lehrer - auch Blockphasen in der unterrichtsfreien Zeit einschließen. Die verfügbaren Entlastungsstunden könnten dann stärker auf (rotierende) Kernstellen in Richtliniengruppen und Projekten konzentriert werden.

Auf der zentralen Ebene fehlt es an einer Stelle, die Informationen über laufende Aktivitäten und verfügbare Produkte sammelt und aufbereitet. Nicht nur kleinere Länder können es sich nicht leisten, alle Bereiche vollständig mit selbst entwickelten Richtlinien und Materialien zu versorgen. Doppelarbeit sollte bewußt und nicht unkoordiniert geleistet werden. Allerdings erscheint eine solche Dokumentation nur dann sinnvoll, wenn sie mit Maßnahmen der Beratung und Fortbildung verknüpft ist, da nur so der Informationsfluß auch personell in Gang zu bringen ist. Trotzdem wird eine solche Einrichtung erheblich kleiner sein können, als dies bei der Planung des Bundes-Curriculum-Instituts beabsichtigt war, da dort auch Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wahrgenommen werden sollten (vgl. zu den politischen Problemen: J.RASCHERT 1972a).

Schließlich bedroht die Aufsplitterung der Curriculumentwicklung in private und staatliche Aktivitäten, die

nur durch das fragwürdige Zulassungsverfahren für Lehrmittel miteinander verknüpft sind, den angezielten Revisionskreislauf der Unterrichtsreform. Dieser setzt einerseits eine stimmige Zuordnung von unterschiedlichen Materialisierungsformen (Richtlinien, Materialien etc.) und andererseits die Verzahnung von Materialvertrieb und Lehrerfortbildung voraus. Die Möglichkeiten eines non-profit-Unternehmens für die Herstellung und den Vertrieb von Curricula oder wenigstens für die Koordination der Zusammenarbeit von Entwicklungsgruppen und Verlagen sollten nachdrücklicher als bisher geprüft werden (vgl. (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, A 3.5).

4.5 STRATEGIEN

4.5.1 Die Berichte über die verschiedenen Länder und Institutionen haben hinsichtlich der tatsächlichen Entwicklung eine klare Erkenntnis gebracht: es gibt keine eindeutige Zuordnung von bestimmten Curriculum-Konzepten, Stilen der Entwicklungsarbeit und Organisationsformen. Basisnahe Curriculumentwicklung (z.B. in den Gesamtschulen) kann in geschlossene wie offene Curricula münden und entweder in einen Handlungsforschungsansatz eingebettet oder mit einer distanzierten wissenschaftlichen Begleitung verknüpft sein. Ähnliches gilt für die Entwicklungsverfahren und Arbeitsergebnisse zentraler Einrichtungen.

Auch unter theoretischem Aspekt stellt sich das Problem differenzierter dar. Zwar harmonisieren geschlossene Curricula mit einem RD&D-Modell der Entwicklungsarbeit und einer zentralen Gewichtung von Entscheidungsbefugnissen und Ressourcen. Aber gerade diese Zuordnung schafft erhebliche Schwierigkeiten in der Verbreitungs- und Einführungsphase (s. unten 4.5.3). Offene Curricula wiederum verlangen während der ersten Ausarbeitung Praxisnähe lediglich im Sinn einer engen Zusammenarbeit mit wenigen Versuchsschulen. Ihre erfolgreiche Umsetzung andererseits setzt eine breit verfügbare schulnahe Unterstützung voraus. Zwar kann es sich um dieselbe Einrichtung handeln, die teilweise entwickelt und teilweise fremde Curricula adaptiert oder ihre Implementation in den Schulen unterstützt (vgl. den Vorschlag für Regionale Pädagogische Zentren). Es können aber auch zentrale Projekte in Zusammenarbeit mit ausgewählten Schulen solche Curricula entwickeln und erproben, die dann von lokalen Einrichtungen ausgearbeitet und an spezifische Bedingungen angepaßt werden. Wäh-

rend das erste Modell auf eine Integration von Funktionen in einer Institution zielt, lebt das zweite von der Spannung, die sich aus der Differenzierung nach zwei Tätigkeitsschwerpunkten ergibt, auch wenn sich die Entwicklung allgemeiner Curricula-auf-dem-Papier in der Praxis mit Aktivitäten zu ihrer lokalen Ausarbeitung überlappt.

4.5.2 Ich will das Problem, auf das diese beiden (und andere) Strategien zu antworten versuchen, an einem einfachen Schaubild erläutern.

[hier ABB. 4, S. 161, einfügen]

Dieses Schaubild läßt sich unterschiedlich lesen. Zwei Interpretationen sind besonders bedeutsam, wenn man untersucht, wie sich die Curriculum-Strategien in den letzten zehn Jahren verändert haben. Allerdings handelt es sich um idealtypische Vereinfachungen, die als Folien zur Analyse von Curriculumreformen dienen können.

(1) Häufig wird das Schaubild von oben nach unten als lineare Abfolge folgender Aktivitäten gelesen. Politik und Verwaltung legen die Rahmenbedingungen für Curriculum-entwicklung und Unterricht fest (z.B. durch die Vorgabe übergreifender Ziele, durch die Organisation des Schulwesens, durch den Bildungshaushalt, durch Qualifikationsbedingungen für Lehrer). Die akademischen Disziplinen propagieren bestimmte Vorstellungen von der "Struktur der Disziplin", bestimmte Lerntheorien, Curriculum-Modelle usw. Entwickler haben in diesem Modell die Aufgabe, solche Vorgaben in stimmige Programme zu übersetzen. Sie legen die didaktische Konzeption und die Innovations-Strategie fest und bereiten ihre Implementation vor. Lehrer gelten als Sachverständige dafür, solche Programme im Klassenzimmer zur Wirkung zu bringen. Sie sind verantwortlich für eine vorlagengetreue Realisierung. Schüler sollen den in den Curricula vorge eichneten Wegen folgen, um festgelegte Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten zu erwerben. Ziel der Curriculum-Strategie ist eine störungsfreie Vermittlung von Entscheidungen über die verschiedenen Stufen vom Zentrum an die Peripherie.

(2) Man kann das Schaubild aber auch von unten nach oben lesen, d.h. bei den Interessen, der Lernbiographie und der Umwelt der Schüler ansetzen. Der Lehrer wäre dann - anders als in Interpretation (1) - einem Therapeuten vergleichbar, der Lernmöglichkeiten diagnostiziert, das Weltbild seines Klienten erkundet und herausfordert und der Ideen, Aufgaben und Materialien zugänglich macht, die jeweils unterschiedlichen Erwartungen und Fähigkeiten ent-

TRANSLATING CURRICULA-ON-PAPER INTO CURRICULA-IN-ACTION :

The Need for 'Open Curricula'

161

	MEDIUM	COGNITIVE MAP / VALUES OF	AUDIENCES	FRAMES OF REFERENCE
STEP 1	Theories & Policies in education	Researchers, Politicians, Administrators,	Heterogeneous	Heterogeneous
	General Curriculum- on-paper	Developers	Divergent Types of Teachers and Students with Abstract Character- istics	Generalized 'Archetypes' of Teaching-Learning Situations
STEP 2	Specific Curriculum- on-paper [or : in-mind]	Teachers	A Concrete Group of Students with experienced or assumed characteristics	An idealized 'specific situation' with anticipated variations
	Specific Curriculum- in-action	Teacher and Students	Individual Students	an 'actual situation' in development
=====				

ABB. 4 (Aus: H.BRÜGELMANN, Towards an 'Enlightened Bureaucracy'
Model in Curriculum Development. Mimeo CIRCE University
of Illinois. Urbana 1975)

sprechen. Dem ersten Modell entspricht demgegenüber eher die Rolle eines Trainers, der auf vorweg definierte Anforderungen hin ausbildet. Natürlich geht auch der Lehrer der zweiten Lesart bei seiner Tätigkeit von bestimmten Annahmen und Zielen aus. Aber diese dienen als Hypothesen und nicht als Vorschriften. Insofern wird das Modell hier als ein Netz kooperativer Aktivitäten gedeutet: Verschiedene Institutionen spezialisieren sich auf unterschiedliche Aspekte der Planung von Unterricht. Um dem Lehrer seine Aufgabe zu erleichtern, aber auch um seine Annahmen über Erziehung, über Unterrichtsinhalte, über die Gesellschaft in Frage zu stellen, braucht man Leute, die längerfristig und nicht unter unmittelbarem Handlungsdruck Ideen entwickeln und Materialien ausarbeiten können. Solche Vorgaben sind notwendig. Die drei rechten Spalten des Schaubilds machen aber deutlich, daß sie auf unterschiedliche Werte und Anwendungssituationen Rücksicht nehmen müssen. Die vertikalen Schritte (1) bis (3) stellen insofern nicht lediglich eine Verfeinerung und Anwendung von Vorschriften dar. Sie müssen als Neuinterpretation und Fortentwicklung von Hypothesen aufgefaßt werden. In dieser Perspektive entwickelte Curricula können Lehrern helfen, mit neuen Ideen zu experimentieren, auf unterschiedliche Bedürfnisse verschiedener Schüler angemessen einzugehen und den Unterricht zu evaluieren. Aufgabe der Forschung wäre es, grundsätzlichere Probleme zu untersuchen, Sachverstand zur Lösung spezieller Schwierigkeiten ad hoc zu mobilisieren und den Praktikern ein kritisches Gegenüber anzubieten. Die Schulverwaltung kann in einem solchen Modell nur noch begrenzt festlegen, was wie gelernt werden soll. Sie hätte vor allem die Voraussetzungen für einen experimentellen Unterricht und eine pluralistische Curriculumentwicklung zu sichern.

Diese beiden Strategie-Typen haben - jedenfalls als Denkmodelle - die Reformpraxis der letzten zehn Jahre nach altig beeinflußt. Dabei lassen sich in der Tendenz interessante Parallelen zwischen den großen westlichen Ländern entdecken (vgl. dazu im einzelnen: *Strategies for Innovation in Education 1973*).

4.5.3 Der Beginn einer umfassenden Curriculumreform in den 60er Jahren wurde von folgenden Faktoren geprägt:

- von einer vitalen gesellschaftlichen Reformbewegung, die sich der Erhöhung von Chancengleichheit und der Durchsetzung von Bürgerrechten verschrieben hatte;
- von einem gleichzeitigen Anstieg und raschen Wandel von Qualifikationsbedürfnissen im Zusammenhang mit der sog. "Wissensexplosion";

- von der Verfügbarkeit neuer didaktischer Technologien und wissenschaftlicher Konzepte zur Verbesserung schulischen Lernens.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, daß staatliche Stellen ihr Engagement in der Bildungsreform beträchtlich steigerten, daß große Hoffnungen auf eine Entwicklung von Curricula durch Experten gesetzt und daß Ressourcen in Großprojekten konzentriert wurden. "Centre-periphery" und "top-down"-Strategien waren die logische Konsequenz. Beispiele für diese Phase der Curriculumreform sind das BSCS- und das PSSC-Projekt in der USA, IMU in Schweden, Nuffield O-Level Science in England und die Hauptschulreform in NW. Je nach Bildungssystem orientieren sich die Projekte mehr an einem Bürokratie- oder Technologie-Modell. Ihre Strategien entsprechen weitgehend der ersten Lesart unseres Schaubilds. Obwohl diese Form der Curriculumreform heute in Mißkredit geraten ist, lohnt es sich, ihre Vorzüge und Schwierigkeiten etwas differenzierter zusammenzufassen.

Auf der "Haben-Seite" könnte man auflisten

- die inhaltliche, didaktische und technische Qualität der Curricula;
- ihr relativ hoher Innovationsgrad;
- ihre breite Verfügbarkeit;
- eine Entlastung des Lehrers in der Unterrichtsplanung;
- eine größere regionale Einheitlichkeit der Bildungsangebote.

Dem stehen jedoch nicht unerhebliche Mängel gegenüber:

- eine Unterschätzung der institutionellen und individuellen Widerstände gegen zentrale Reformen;
- eine Unterschätzung der Legitimationsprobleme einheitlicher Curricula;
- eine Vernachlässigung unterschiedlicher Realisierungsbedingungen;
- eine Überschätzung des Bedürfnisses nach neuen Curricula und deren Attraktivität bzw. Überzeugungskraft;
- eine Überschätzung der Realisierungsfähigkeiten der Lehrer;
- eine Überschätzung der wissenschaftlichen Ableitbarkeit von praktischen Handlungsvorschlägen.

Diese Unzulänglichkeiten sind vielfach kritisiert worden (vgl. die vorzügliche Zusammenfassung bei W.SACHS/ C.T.SCHEILKE 1972 und 1973). Die erste (immanente) Variante zu diesem Modell zielte vor allem auf eine Verbesserung und Ausweitung der Disseminationstätigkeit bzw. auf eine Erhöhung der wissenschaftlichen oder politischen Kontrolle lokaler Aktivitäten (vgl. etwa die Bemühungen in Schweden, dargestellt in: H.BAUERSFELD/ H.BRÜGELMANN 1972 und 1975).

Die zweite Variante stellt sich als Umkehrung des Ansatzes oder Gegen-Modell dar ("grass-roots" bzw. Basis-Modell). Die Gesamtschulreform, vor allem in BE, HE und NW, eine Reihe von Teachers' Centres in England und von Field Centres in Ontario/Canada, die Entwicklungsblöcke in Schweden und Modellschulen in verschiedenen Ländern zeigen, welche Hoffnung auf die Problemlösungskraft der Betroffenen in ihrem jeweiligen Handlungsfeld gesetzt wurde. Diese Ansätze verkörpern am deutlichsten das Problemlösungsmodell, auch wenn Elemente des Bürokratie- bzw. Technologie-Modells immer erhalten blieben. Auch hier läßt sich eine stichwortartige Bilanz aufstellen.

Vorzüge des Modells sind

- die optimale Passung von Lösung und Problem;
- die Möglichkeit einer umfassenden Abstimmung von Unterrichtsfaktoren;
- der Motivationseffekt einer Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen;
- der Fortbildungseffekt einer Mitwirkung in der Entwicklungsarbeit;
- die Verringerung von Legitimationsproblemen durch Identifikation der Beteiligten mit der selbst entwickelten Lösung.

Als Probleme wurden erkennbar

- die Überlastung der Lehrer mit unterschiedlichen Funktionen;
- die Überschätzung ihrer Fähigkeit, in übergreifenden Dimensionen zu planen;
- unrentable Doppelarbeit bei fehlender Abstimmung;
- geringe Qualität oder Übertragbarkeit der Curricula;
- Überschätzung der Attraktivität lokal entwickelter Materialien für andere Lehrer;
- unzureichende Mechanismen zur Verbreitung und zum Austausch von Arbeitsergebnissen.

Konsequent führte die immanente Verbesserung dieses Modells (dritte Variante) zum Aufbau einer Arbeitsteilung zwischen verschiedenen lokalen Einrichtungen und zur Zentralisierung bestimmter Aufgaben wie wissenschaftliche Unterstützung und politische Koordination (der Schools Council in England, das Ontario Institute for Studies in Education in Canada und die Gesamtschulentwicklung in HE und NW bieten Beispiele hierfür).

Während die hier beschriebenen tatsächlichen Entwicklungen auf eine Differenzierung von Aufgaben und einen

arbeitsteiligen Verbund hinauslaufen, zielt der Vorschlag für Regionale Pädagogische Zentren (vgl. S.GERBAULET u.a. 1972) auf eine Integration von verschiedenen Funktionen in einer Institution auf der mittleren Ebene (vierte Variante). Ziel dieses Konzepts ist es, Vorteile einer relativen Schulnähe mit denen einer begrenzten Konzentration von Ressourcen zu verknüpfen. Die Modellzentren in NS und RP werden zeigen müssen, wie weit dies gelingt oder ob die Realisierung umgekehrt an einer unzureichenden Spezialisierung auf der einen Seite bei gleichzeitig beschränkter Mitarbeit von Lehrern zu scheitern droht.

4.5.4 Gleichgültig, ob die Entwicklung letztlich auf die Varianten (3) oder (4) hinausläuft - beide zielen auf eine mehr netzartige Organisation der Curriculumarbeit, wie sie in der zweiten Lesart der ABB. 4 (vgl. S. 161) skizziert wurde. Innerhalb dieser gemeinsamen Perspektive scheinen sich jedoch unterschiedliche Typen auszuprägen, die durch die in 1.2-4 und 4.2-4 erläuterten Merkmale charakterisiert werden können. Die Kategorien haben sich als brauchbar erwiesen, um solchen Unterschieden auf die Spur zu kommen und sie funktional zu beschreiben.

Es wäre allerdings Aufgabe weiterer Untersuchungen, die Eigenart solcher Projekte oder bestimmter Strategien genauer zu untersuchen, als dies hier möglich war (vgl. zu einer konzeptuellen Skizze: H.BRÜGELMANN 1975). Fallstudien ausgewählter Projekte in ihrem jeweiligen Kontext und über einen gewissen Zeitraum hinweg dürften das angemessene Medium solcher Forschung sein (vgl. zur methodologischen Begründung: H.BRÜGELMANN 1974 und die anderen Beiträge in SAFARI 1974). Aufgabe derartiger Studien wäre es vor allem, das Verhältnis der hier beschriebenen Oberflächenmerkmale zur Tiefenstruktur der jeweiligen Beispiele zu analysieren: Eine Überprüfung der hier verwandten Kategorien durch Intensivstudien in unterschiedlichen Feldern ist Voraussetzung für ihre weitere Validierung. Sie dürfte aber auch zur Anreicherung und Korrektur der hier vorgetragenen Interpretation der staatlichen Curriculumreform in der BRD Wesentliches beitragen."

6 DOKUMENTARISCHER ANHANG

Der Meinungs- und Erfahrungsaustausch im Bereich der Curriculumentwicklung scheitert oft schon an den einfachsten Voraussetzungen: an fehlenden Kenntnissen darüber, wo es interessante Vorhaben oder Materialien gibt, und manchmal schlicht daran, daß Adressen unbekannt sind. Im folgenden sollen einige dieser Lücken geschlossen werden, auch wenn der Grad der Vollständigkeit von Land zu Land schwankt. Immerhin können fehlende oder inzwischen überholte Angaben über die hier vorgestellten Einrichtungen rasch erfragt werden.

Die Dokumentation ist geordnet nach der alphabetischen Reihenfolge der Abkürzungen (also SH vor SL, obwohl im Text Schleswig-Holstein auf Saarland folgt). Literaturhinweise im Text bekommen das entsprechende Kürzel nur in "Fremdkapiteln" vorangestellt (z.B. wird H.BAUERSFELD 1972 in den allgemeinen Kapiteln ohne und in den Länderberichten mit (A) zitiert, während für K.AURIN 1971 nur im Bericht über Niedersachsen auf das (NS) verzichtet wurde). Verweise ohne Kürzel finden sich also in dem Literaturverzeichnis, das dem entsprechenden Abschnitt des Textes zugeordnet ist; die übrigen Verweise sind jeweils gekennzeichnet.

Innerhalb der einzelnen Dokumentationen sind die Informationen - wenn nicht einzelne Rubriken ausfallen - wie folgt gegliedert:

- (1) statistische Angaben zur groben Orientierung (die (gerundeten) Daten stammen aus: Statistisches Jahrbuch für die BRD 1973, 22 f. und 88; sie beziehen sich auf Ende 1971 und schließen auch nebenamtliche und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte sowie das berufsbildende Schulwesen ein);
- (2) Institutionen, die an der Curriculumarbeit beteiligt sind, mit ihren Adressen;
- (3) laufende Projekte - soweit verselbständigt mit Adressen;
- (4) Literatur- und Materialverzeichnis (dabei sind Richtlinien, Handreichungen, Unterrichtsmaterialien und ähnliche Unterlagen am Schluß der jeweiligen Liste gesondert in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt).

Um die vorliegenden Angaben auf dem laufenden halten und ggf. korrigieren zu können, sind wir auf die Mithilfe der Benutzer dieses Berichts angewiesen. Wir bitten deshalb darum, uns zusätzliche Daten oder Veränderungen möglichst rasch mitzuteilen. Wir werden uns um eine entsprechend zügige Ergänzung oder Überarbeitung bemühen.-

6.1 ALLGEMEINES LITERATURVERZEICHNIS (A)

- ACHTENHAGEN, F. / MENCK, P., Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: F.ACHTENHAGEN/H.MEYER 1971, 197 ff.
- ACHTENHAGEN, F. / MEYER, H. (Hrsg.), Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.
- ALKIN, M.C., Theoretical Framework for the Analysis of Curriculum and Instructional Reform. In: International Review of Education 2/1973, 195 ff.
- AREGGER, K., Lehrerzentrierte Curriculumreform. Planungsformen, Verlauf und organisatorische Modelle eines schulnahen Entwicklungsprojekts. Bern 1974.
- AREGGER, K. / BRUNNER, J. / ISENEGGER, U. (Hrsg.), Lehrplanreform als Grundlage der Schulreform. EBAC-PS-Projekt. Bericht 10. Fribourg 1972.
- "Auffangbecken" für Abgewiesene? (Kommentar zum englischen JAMES-Report über Lehrerbildung). In: betrifft: erziehung 4/1972, 43.
- BACHMAIR, B., Curriculumentwicklung und Medienproduktion - Probleme der Integration und Kooperation. In: Aula 1/1974, 5 ff.
- BAUERSFELD, H., Einige Bemerkungen zum "Frankfurter Projekt" und zum "alef"-Programm. In: Materialien zum Mathematikunterricht in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 13. Hrsg. vom Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt 1972, 237 ff. Auszugsweise abgedruckt in: Thema Curriculum 1/1972, 65 ff.
- , Regionale Pädagogische Zentren. Wege zu einer dezentralisierten Curriculumentwicklung. In: Regionale Pädagogische Zentren in der Diskussion 1973, 17 ff.
 - / BRÜGELMANN, H., Pädagogische Service Centre. Zur Rolle des Lehrers in der skandinavischen Curriculumentwicklung. In: Thema Curriculum 2/1972, 60 ff. Ausführliche Fassung in: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975.

- BECHER, R.A., The dissemination and implementation of educational innovation. Vervielf. Ms. London 1971.
- BECKER, E. / JUNGBLUT, G., Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt 1972.
- BECKER, H., Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt 1971.
- BECKER, H. u.a., Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974.
- BECKMANN, H.-K., Probleme einer wissenschaftlichen Beratung von Schulversuchen. In: Realistische Erziehungswissenschaft. Hannover 1972, 59 ff.
- BENNWITZ, H. / WEINERT, F.E. (Hrsg.), CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen. Göttingen 1973.
- BLANKERTZ, H. u.a., Curriculum-Forschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Neue pädagogische Bemühungen Bd. 46. Essen 1971.
- BÖRSS, T. / LINGELBACH, K.C., Zum Begriff des Lernzieles. In: (HE) Probleme der Curriculumentwicklung 1972, 23 ff.
- BRÜGELMANN, H., Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1972a, 95 ff.
- , Die englischen Teachers' Centres. Dezentralisierung der Curriculum-Entwicklung auf der lokalen Ebene. In: Die Deutsche Schule 9/1972b, 534 ff. Abgedruckt in: Curriculumentwicklung und Schule 1973, 86 ff.
 - , Lernziele im offenen Curriculum. In: Thema Curriculum 2/1972c, 16 ff.
 - , Towards Checks and Balances in Educational Evaluation: On the Use of Social Control in Research Design. In: SAFARI 1974, 25 ff.
 - , Lost in the Desert of Innovation Theory - the mirage of dissemination and implementation. In: Education for Teaching Fall 1975. Abgedruckt in: SAFARI 1975.
 - / BRÜGELMANN, K., Offene Curricula = ein leeres Versprechen? In: Die Grundschule 3/1973, 165 ff.
 - / LIEBE-HARKORT, U., Strategien der Lehrplanreform in den Ländern der BRD. Ein Tagungsbericht. In: Thema Curriculum 4/1974, 58 ff.
- BUNGARDT, K., Der Lehrer und die Schulreform - Rand- oder Kernproblem? In: Erziehung und Wissenschaft 8/1973, 4. Abgedruckt in: Westermanns Pädagogische Beiträge 11/1973, 580 ff. und Die Deutsche Schule 12/1973, 880 ff.

- Case Studies of Educational Innovation. Vol. I - III.
Hrsg. vom Centre for Educational Research and
Innovation (CERI) der OECD. Paris 1973.
- CHIN, R. / BENNE, K.D., Strategien zur Veränderung sozialer
Systeme. In: Gruppendynamik 4/1971, 343 ff.
- CONNELLY, F.M., The Functions of Curriculum Development.
In: Interchange 2-3/1972, 161 ff. Zusammenfassung
in: Thema Curriculum 4/1974, 5 ff.
- COUNCIL OF EUROPE (Hrsg.), Educational Research. European
Survey 1970. Vol. IV: Austria, Federal Republic of
Germany, Netherlands, Turkey. Strasbourg 1971.
- Curriculumentwicklung nicht ohne Mitwirkung der Betroffen-
en. GEW-Korrespondenz vom 11.10.1971. Frankfurt a.M.
- Curriculumentwicklung und Schule. Auswahl Reihe A Bd. 12.
Hrsg. von H.ROTH / A.BLUMENTHAL. Hannover 1973.
- DEHN, M., Prämissen und Postulate der kritischen Theorie
in der Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung.
In: S.B.ROBINSON 1972, 239 ff.
- Die Einheitlichkeit des deutschen Bildungswesens nicht
gefährden! Pressemitteilung des rheinland-pfälzischen
Kultusministeriums vom 10. April 1973.
- DITTMANN, F., Die Phase der Verbreitung und Einführung
in der Curriculumentwicklung. In: Thema Curriculum
4/1974, 47 ff.
- DREWS, U., Curriculumforschung in der BRD - Ursachen,
Ansatzpunkte, Widersprüche. In: Pädagogik 8/1973,
752 ff.
- EDELSTEIN, W., Sozialwissenschaftliches Curriculum für die
Schule: Eine dezentrale Entwicklungsinitiative. In:
Bildung und Erziehung 2/1972, 32. Abgedruckt in:
S.B.ROBINSON 1972, 88 ff.
- ELBERS, D., Curriculumreformen in den USA. Ein Bericht
über theoretische Ansätze und praktische Reform-
verfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungs-
projekte. Hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bil-
dungsforschung. Studien und Berichte 28. Berlin 1973.
- ELLIOTT, J., Curriculum Development and Research on
Teaching Methods. In: S.MACLURE 1973a, 75 ff. Über-
arbeitete Kurzfassung in: Zeitschrift für Pädagogik
4/1973, 553 ff.
- EYFERTH, K., Bildungstechnologie und Curriculum-Ent-
wicklung. Vervielf.Ms. Bonn 1972. Erscheint in:
(B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975.

- FLECHSIG, K.-H., Bildungstechnologie und Curriculumentwicklung. In: Programmieretes Lernen 2/1972, 129 ff.
- / HALLER, H.-D., Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 24. Stuttgart 1973.
- FLÜGGE, J. (Hrsg.), Zur Pathologie des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1971.
- Forschungsprojekte aus dem Bereich der Bildungsforschung. Bundesrepublik Deutschland 1971 - 1972. Zusammenge stellt vom Sekretariat der KMK. Bonn 1973.
- FREY, K., Theorien des Curriculums. Weinheim u.a. 1971.
- FÜGLISTER, P., Lehrerfortbildung unter der Leitidee der Mitsprache und Mitbestimmung aller Beteiligten. In: Schweizer Schule 5/1974, 198 ff.
- FÜHR, C., Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland. Weinheim 1967.
- , (Hrsg.), Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. vom UNESCO-Institut für Pädagogik. Internationale Pädagogische Studien Bd. 19. Weinheim 1969.
- FÜRSTENAU, P., Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Neue Sammlung 6/1967, 511 ff. Abgedruckt in: W.ZIFREUND (Hrsg.), Schulmodelle, Programmierte Instruktion und technische Medien. 1968, 30 ff.
- GARLICH, A. / MESSNER, R., Curriculare Entwicklungstendenzen im Elementarunterricht der Bundesrepublik Deutschland. In: H.BENN/ITZ/F.E.WEINERT 1973, 75 ff.
- GERBAULET, S. u.a., Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart 1972.
- Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland einsch. West-Berlin. Stand: September 1973. In: (BE) Gesamtschul-Informationen 4/1973, 5 ff.
- HÄUSSLER, P. / PITTMANN, J., System zur Analyse naturwissenschaftlicher Curricula. Weinheim 1973.
- HALLER, H.-D., Verfahrensbedingungen in der Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik. Vervielf. Ms. Bonn 1972. Erscheint als Kurzfassung in: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975.
- , Prozess-Analyse der Lehrplanentwicklung. Dissertation (Fachbereich Erziehungswissenschaft) Konstanz 1973.

- HALSEY, P., Role of Research and Development Projects in Curriculum Development. In: S.MACLURE 1973a, 61 ff.
- , Curriculum Development Projects. Allerton House, Monticello, Illinois September 1971 (vervielf. Ms.). Überarbeitete Fassung in: SCHOOLS COUNCIL 1973.
- HARTWICH, H.H., Demokratieverständnis und Curriculumrevision. In: Gegenwartskunde 2/1973, 141 ff.
- HASELOFF, O.W. / STACHOWIAK, H. (Hrsg.), Schule und Erziehung. Berlin 1960.
- HASEMANN, K. / KLAGES, H., Bildungsforschung - Bildungsplanung. Einfluß, Wirksamkeit und Rolle des Forschers. Anmerkungen zu einem Colloquium des Europarats. In: Die Deutsche Schule 12/1973, 822 ff. und 1/1974, 35 ff.
- HAVELOCK, R., The Utilisation of Educational Research and Development. In: British Journal of Educational Technology 2/1971, 84 ff.
- , Recommendations Regarding Educational Reform Strategy. Vervielf. Ms. Bonn 1972. Erscheint in: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975.
- HEBEL, F., Bildungsplanung und Curriculum-Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8/1972, 376 ff.
- HECKEL, H., Schulverwaltung im Zeichen der Bildungsreform. In: Wirtschaft und Wissenschaft 3/1972, 14 ff.
- HEININGER, U., Curriculumentwicklung an der Basis? In: Schweizer Schule 1/1974, 13 ff.
- HEIPCKE, K. / MESSNER, R., Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1973, 351 ff.
- HENGARTNER, E. / WEINREBE, H.M.A., Beurteilung von Lehrmitteln. In: Schweizer Lehrerzeitung 49/1972, 1972 ff.
- , Lehrerfortbildung als handlungsorientierte Curriculumentwicklung. Ein Werkstattbericht. St. Gallen 1974 (vervielf. Ms.). Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik 1975.
- , Obligatorischer Fortbildungskurs Mathematik; Rückblick und Ergebnisse des Fragebogens. Vervielf. Ms. St. Gallen 1973.
- HERRLITZ, W., Symposion "Curriculumentwicklung staatlicher Institutionen". In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1973, 445 f.
- , Curriculumentwicklung - Lehrerausbildung - Lehrerfortbildung. Plädoyer für eine Integration. In: Thema Curriculum 4/1974, 9 ff.

- HERZ, O., Curriculumentwicklung und Bildungstechnologie.
In: Programmirtes Lernen 3/1972, 184 ff.
- , Ansätze und Beispiele für Innovationsstrategien in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1973, 583 ff.
- HESSE, H.A. / MANZ, W., Einführung in die Curriculumforschung. Urban-Taschenbuch 150. Stuttgart u.a. 1972.
- HILLIGEN, W., Dreimal "Emanzipation". Ansätze für einen Vergleich der neuen Richtlinien für den politischen Unterricht in Hessen und Nordrhein-Westfalen sowie in Rheinland-Pfalz. In: Gegenwartskunde 3/1973, 271 ff.
- HOCHWALD, K.-H. u.a., Thesen und Materialien zur Situation der Lehrerweiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. D.I.P.-Informationen Nr. 7. Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1974.
- HUBER, L., Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung.
In: Neue Sammlung 2/1971, 109 ff. Abgedruckt in:
Schulreform durch Curriculumrevision 1972, 13 ff.
- HUHSE, K., Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung.
Hrsg. vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Studien und Berichte Bd. 13. Berlin 1968.
- HUISKEN, F., Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- ISENEGGER, U., Systemmodell und Bildungsreform. In: Civitas 3/1973-74, 134 ff.
- JOHNSON, M., The Context of National Educational Reform.
In: International Review of Education 2/1973, 187 ff.
- KLAFFKI, W., Differenzierung durch Kurse. In: (HE) Probleme der Curriculumentwicklung 1972a, 66 ff.
- , Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: (HE) Probleme der Curriculumentwicklung 1972b, 75 ff.
 - , Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1973, 87 ff.
- KLATT, H., Curriculum-Revision im sozialwissenschaftlichen Bereich. Ein Überblick über die Ansätze in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. In: Bürger im Staat 1/1974, 59 ff.
- KNAB, D., Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Neue Sammlung 2/1969, 169 ff.
- , Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft:erziehung 2/1971, 15 ff.

- KNAB, D., Curriculumreform auf dem Weg zur Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1974, 177 ff.
- KOCH, N. / RATH, P., Dreinetzkonzeption und "regionale pädagogische Zentren". Eine Rezension. In: aula 1/1974, 33 ff.
- KRAPPMANN, L., Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung 3/1971, 27 ff.
- KUHLMANN, C., Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Stuttgart 1970. Abgedruckt in: S.B.ROBINSON u.a. 1970.
- , Lernen und Verwalten. Hrsg. vom Deutschen Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 23. Stuttgart 1972.
- KUNERT, K., Kriterien und Modelle der Curriculumentwicklung. In: Welt der Schule 10/1973, 361 ff.
- LANGE, H., Kritik der didaktischen Matrix. In: H.BLANKERTZ u.a. 1971, 53 ff.
- LEITHWOOD, K. u.a., School Change: Stages, constructs and research methodology. In: Interchange 1975 (im Druck).
- LIEBE-HARKORT, U., Strategie der Entwicklung von Rahmenrichtlinien aus der Sicht staatlicher Institutionen. In: Technik/Aspekte der Curriculum Diskussion (SH) 1974, 1 ff.
- LIETH, E.v.d., Wieviel Spielraum für die Schule? Ein Vergleich der rheinland-pfälzischen "Curricula für die Mainzer Studienstufe" und der niedersächsischen "Handreichungen" zur Gesellschaftslehre. In: Gesamtschule 2/1974, 10 ff.
- MACLURE, S., Curriculum Development. An International Training Seminar. Hrsg. von CERI (OECD). Paris 1973a.
- , Styles of curriculum development. A report. Hrsg. von CERI (OECD). Paris 1973b.
- MAGDEBURG, H. (Bearbeiter), Mitbestimmung in der Schule - Gesetze, Entwürfe, Empfehlungen, Vorläufige Ordnungen. In: (BE) Gesamtschul-Informationen 2/1974, 39 ff.
- MASUCH, M., Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus. Reinbek 1972.
- Mehr Autonomie für die Schule? sm-Interview mit Peter von Oertzen (SPD), Niedersachsen, und Werner Scherer (CDU), Saarland. In: schul-management 5/1973, 46 ff.

- MENCK, P., Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung.
In: Bildung und Erziehung 1/1972, 18 ff.
- MICKEL, W.W., Lehrpläne und Politische Bildung. Ein Beitrag zur Curriculumforschung und Didaktik. Berlin und Neuwied 1971.
- NASCHOLD, F., Schulreform als Gesellschaftskonflikt.
Frankfurt 1974.
- NELLY, F., Der Lehrer im Spannungsfeld schulischer Reformen. In: Katholische Frauenbildung 1/1972, 10 ff.
- NICKLAS, H.W. / OSTERMANN, Ä., Die Gliederung des Lehrplans. In: (HE) Probleme der Curriculumentwicklung 1972, 57 ff.
- NYSTRÖM, A., Project LD. Learning Material Declarations - a model development. Hrsg. vom National Board of Education / learning aids development section.
Stockholm 1974.
- PELLENS, K., Ohne Fortbildung keine Reform! In: Die Höhere Schule 10/1973, 206 ff.
- PRÖPPER, S. u.a., Zur Situation der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. D.I.P.-Information Nr. 5. Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1973.
- PROSS, H., Bilder vom Bürger. Die neuen Richtlinien für den Politikunterricht - gesichtet, verglichen, gewertet. In: Die Zeit 46/1973 vom 9.11.1973, 17.
- RADEMACKER, H., Bildungstechnologie und Curriculum-Entwicklung. Vervielf. Ms. Bonn 1973. Erscheint in: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975.
- Rahmenordnung zum Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen. Stellungnahme des Deutschen Lehrerverbandes. Vervielf. Ms. Bonn 1971.
- RASCHERT, J., Kein Dialog zwischen Wissenschaft und Politik? Zur Planung einer Zentralstelle für Curriculumentwicklung. In: Bildung und Erziehung 2/1972a, 50 ff. Abgedruckt in: S.B.ROBINSON 1972, 232 ff.
- , Curriculumentwicklung in den Schulen und die Aufgaben der Curriculumforschung. In: Neue Sammlung 4/1972b, 321 ff.
- RAUH, H., Entwicklungspsychologische Analyse kognitiver Prozesse. Weinheim 1972.

- Reform der Sekundarstufe II. Teil A: Versuche in der gymnasialen Oberstufe. Materialien zur Bildungsplanung H. 1. Hrsg. vom Deutschen Bildungsrat. Bonn 1971.
- Regelung für Auswertung der Modellversuche. (Antwort des BMW auf eine Anfrage der SPD-Bundestagsfraktion). In: (BE) Gesamtschul-Informationen 1/1974, 5.
- Regionale Pädagogische Zentren in der Diskussion. Dokumentation des XV. Gesprächs zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, Villa Hügel Oktober 1972. Materialien zur Bildungspolitik 1. Hrsg. vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. Essen 1973.
- REUTER, E., Lehrerfortbildung aus der Sicht der GEW. In: Gesamtschul-Informationen 1/1974, 8o ff.
- RICHMOND, W.K., The School Curriculum. London 1971.
- RICHTER, I., Zwischen staatlicher Allmacht und schulischer Ohnmacht. Zur Kritik der Entwürfe von Schulverfassungsgesetzen. In: betrifft:erziehung 2/1973, 25 ff.
- ROBINSON, S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied 1971.
- (Hrsg.), Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf und Stuttgart 1972.
 - u.a., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Bd. 1: Bundesrepublik, DDR, UdSSR. Stuttgart 1970.
- ROHLOFF, K.-J., Bildungspolitik und Bildungswesen in Deutschland (1945 - 1970) - ein Literaturbericht. In: Die Deutsche Schule 2/1972, 9o ff.
- ROTH, H., Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Die Deutsche Schule 2/1968, 69 ff. Abgedruckt in: Auswahl Reihe A Bd. 9. Hannover 1969, 5 ff.
- ROTH, R., Warum haben wir eigentlich kein öffentliches Vertriebssystem für Unterrichtsmittel? In: betrifft:erziehung 5/1974, 66.
- RUDDUCK, J., Dissemination in Practice. An account of the dissemination programme of the Humanities Curriculum Project. In: Cambridge Journal of Education 2/1973, 143 ff.
- , Dissemination of innovation: the Humanities Curriculum Project. Schools Council Working Paper. London 1975 (in Vorbereitung).

- RUMPF, H., Verdrängte Lernziele? In: J.FLÜGGE 1971a, 54 ff.
- , Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule 3/1971b, 134 ff.
 - , Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Neue Sammlung 5/1971c, 393 ff.
 - , Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1973, 391 ff.
- SAFARI (Hrsg.), Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control. Some interim papers. CARE/UEA. Norwich 1974.
- , The Myth of Dissemination (Arbeitstitel). CARE/UEA. Norwich 1975 (in Vorbereitung).
- SCHMIED-KOWARZIK, W., Kritische Anmerkungen zur deutschen Curriculumentwicklung. In: Pädagogische Rundschau 1970, 519 ff.
- SCHOOLS COUNCIL (Hrsg.), Pattern and variation in curriculum development projects. London 1973.
- , Dissemination and in-service training. SC Pamphlet 14. London 1974
- Schulbuchproduktion und Profit. Eine polemische Bestandsaufnahme. Verfaßt von der Arbeitsgemeinschaft Schulbuchproduktion. In: päd.extra 3/4 /1973, 9 ff.
- SCHULLER, A. (Hrsg.), Lehrerrolle im Wandel. Bericht über die Konferenz vom 28.10.bis 1.11.1968 in Berlin. Weinheim 1971.
- Schulreform durch Curriculumrevision. Hrsg. von O.HERZ und C.PETRY. Bildungspolitische Initiativen 1. Hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft). Stuttgart 1972.
- SCHWAB, J.J., Praktische Legitimierung von Curricula. In: Bildung und Erziehung 5/1971, 334 ff. Abgedruckt in: S.B.ROBINSON 1972, 46 ff.
- SPIES, W., Schulverwaltungskrise im Reformprozeß. In: schul-management 1/1974, 53 ff.
- SPIELGIES, G., Unterrichtstechnologie und Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1974, 237 ff.
- SPRECKELSEN, K., Strukturbetonender naturwissenschaftlicher Unterricht auf der Grundstufe. In: Die Grundschule 3/1970, 28 ff.

- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1973. Hrsg. vom Statistischen Bundesamt. Stuttgart und Mainz 1973.
- STENHOUSE, L., Towards an understanding of curriculum research and development. Vervielf. Ms. Norwich 1974. Erscheint bei Heinemann London 1975.
- Strategies for Innovation in Education. Case Studies of Educational Innovation Vol. 4. Hrsg. von CERI (OECD). Paris 1973.
- STUCKMANN, E., Der 25. Gemener Kongreß weist den Weg zur Koordinierung der Oberstufenreform. In: Die Höhere Schule 12/1973, 316 ff.
- Studienmaterial zur Theorie der sozialistischen Erziehung und Didaktik. Hrsg. von den Arbeitsgruppen Erziehungstheorie und Didaktik der Fachkommission Pädagogik des Ministeriums für Volksbildung. Berlin-Ost 1971.
- Teacher Education and Training. (James-Report). Hrsg. vom Department of Education and Science. HMSO London 1972.
- The Sussex Scheme for the Analysis of Curriculum Materials. Vervielf. Mss. Brighton 1973. Erscheint in überarbeiteter Form als: Handbook for the Analysis of Curricula. Hrsg. von M.ERAUT u.a. Brighton 1975 (im Druck).
- THOMA, G., Zur Entwicklung und Funktion eines "didaktischen Strukturgitters" für den politischen Unterricht. In: H.BLANKERTZ u.a. 1971, 67 ff.
- THOMAS, H., Innovation in Education - Germany. Hrsg. von CERI (OECD). CERI/EI/71.03. Paris 1971.
- THORNBURY, R. (Hrsg.), Teachers' Centres. London 1973.
- TOPITSCH, E., Zeitgenössische Bildungspläne in sprachkritischer Betrachtung. In: O.W.HASELOFF/H. STACHOWIAK 1960, 124 ff.
- TYLER, R.W., Basic Principles of curriculum and instruction. Chicago 1950.
- TÜTKEN, H., Lehrplan und Begabung. In: (B) H.ROTH 1971, 461 ff.
- VOGEL, J.P., Mitbestimmung in der Schule. Bemerkungen aus Anlaß neuer Mitbestimmungsgesetzesentwürfe in einigen Bundesländern. In: Neue Sammlung 3/1972, 216 ff.

- WATERKAMP, D., Lehrplantheorie in der DDR. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 5/1972, 157 ff.
- , Strategie der Lehrplanreform in der DDR. Vervielf. Ms. Bonn 1973. Erscheint in: (B) DEUTSCHER BILDUNGS-RAT 1975.
- WESTPHALEN, K., Curriculumreform - Möglichkeiten und Grenzen. In: Anregung 1/1972, 53 ff.
- , Curriculum. In: Die Welt der Schule 2/1974, 41 ff. Abdruck aus: Handbuch der Unterrichtsforschung. Hrsg. von O.MEISSNER/H.ZÖPFL Bd. I. München 1973.
- WULF, C., Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Erziehung in Wissenschaft und Praxis Bd. 22. München 1973.
- ZIMMERMANN, W., Lehrplantheorie und Schulreform. In: Bildung und Erziehung 2/1971, 81 ff.
- , Haben wir schon die Lehrpläne der Zukunft? Zum Stand der Curriculumentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. Mai 1973.

6.2 ORGANE AUF BUNDESEBENE

Institutionen

- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW).
53 Bonn-Bad Godesberg. Stresemannstraße 2.
- Bundesministerium für Forschung und Technologie (BMFT).
ebda.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK). 53
Bonn 12. Petersbergerstraße 18.
- Deutscher Bildungsrat. 53 Bonn - Bad Godesberg.
Mirbachstraße 7.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK). 53 Bonn.
Nassestraße 9.

Literatur und Materialien

- BECKER, H., Bildungsplanung als Lernprozeß. Der Bildungs-rat. In: (A) H.BECKER 1971, 62 ff.
- Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.

- Bildungsgesamtplan. Kurzfassung. Verabschiedet von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung am 15. Juni 1973. Bonn 1973.
- Bildungsgesamtplan und Bildungsbudget. Verabschiedet von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Stuttgart 1973.
- Bildungsgesamtplan I. Bearbeitet von H.LÜHRIG. In: päd. extra Lexikon 1973 f.
- BLK I. Bund/Länder-Kommission für Bildungsplanung. Bearbeitet von H.LÜHRIG. In: päd.extra Lexikon 1973 f.
- BOHNEKAMP, H. u.a. (Hrsg.), Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.
- BMFT/BMW Förderungskatalog 1972. Hrsg. vom Bundesminister für Forschung und Technologie im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1973.
- Der Lehrer als Schlüsselfigur in der Schulreform. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 3/1973, 177 ff. Abdruck aus: BMBW-Informationen 3/73.
- Deutscher Bildungsrat. In: päd.extra Lexikon 1973 f.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1969.
- , Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1970.
 - , Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1973a.
 - , Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen - Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1973b.
 - , Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1974.
 - , Curriculum-Entwicklung Bd. I und II. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1975 (in Vorbereitung).

- Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972. Abgedruckt u.a. in den Amtsblättern.
- ERAUT, M., In-service education for innovation. NCET. o.O. 1973.
- German Education Council, Bonn-Bad Godesberg. In: Council of Europe (A) 1971, 109 ff.
- GRAUER, G., Curriculares Utopia? In: betrifft:erziehung 3/1974, 40 ff.
- HAHN, G., Partizipation ohne Autonomie. In: Die Höhere Schule 9/1973, 230 ff.
- Handbuch der Kultusministerkonferenz. Hrsg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1972.
- HUBER, L., Über den Ausschuß "Strategie der Curriculum-entwicklung des Deutschen Bildungsrates". In: Die Deutsche Schule 7/8 /1974, 465 ff.
- Kultusministerkonferenz I und II. Bearbeitet von H.LÜHRIG. In: päd.extra Lexikon 1973 f.
- MATTHIESEN, H., Dann geht es sofort los. Neue Curriculum-Empfehlung des Bildungsrates. In: Die Zeit 52/1973 vom 21.12.1973, 22.
- , Gleich zu Grabe getragen. Der Bildungsgesamtplan wird von den Finanzministern in Frage gestellt. In: Die Zeit 20/1974 vom 10.5.1974, 25.
- Modellprogramm ohne Realisierungschancen? Elementarbereich. Interview mit Dr. Jens Hoffmann. In: betrifft:erziehung 1/1974, 48 ff.
- NEVERMANN, K., Autonomisierung und Partizipation. In: Neue Sammlung 3/1972, 230 ff.
- , Anspruchsvolle Perspektive. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Bildungsrats-Empfehlung. In: betrifft:erziehung 5/1974, 47 ff.
- OTTO, G., Nunmehr praxisnah. Curriculum-Entwicklung im zweiten Anlauf. In: Kunst + Unterricht 24/1974, 14 ff.
- Politisches Ärgernis oder innovative Orientierung? Interview mit dem Vorsitzenden des Deutschen Bildungs-rates, Professor Krings. In: betrifft:erziehung 6/1974, 40 ff.

- PREUSS-LAUSITZ, U., Des politischen Standortes enthalten. Bildungsrat/Forschung. In: päd.extra 10/1974, 3 f.
- Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen. Beschlossen von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (mit Zustimmung der Regierungschefs vom 7. Mai 1971). Abgedruckt u.a. in den Amtsblättern.
- RICHTER, I., Selbständigkeit und Partizipation. Die Empfehlung der Bildungskommission zur organisatorischen Verfassung der Schule. In: betrifft: erziehung 12/1973, 53 ff.
- ROTH, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4. Stuttgart 1971.
- Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Loseblatt-Ausgabe. Hrsg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Bonn 1972 (Neuaufträge).
- SCHOLZ, G., Der Demokratiegedanke als leitendes Prinzip des Strukturplans. In: Die Höhere Schule 1/1972, 57 ff.
- Stellungnahme zu den Empfehlungen der Bildungskommission zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich. Erarbeitet vom AGJ-Fachausschuß für frühkindliche Erziehung, verabschiedet vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe am 27.9.1973 in Bonn. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel Verbandes 2/1974, 54 ff.
- STUBENRAUCH, H., Alle Chancen offen. Bildungsrat / Empfehlung zur Curriculum-Entwicklung. In: päd. extra 1/1974, 5 f.
- Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. Abgedruckt u.a. in den Amtsblättern.
- WESTPHALEN, K., Autonomisierung und Partizipation? In: Die Höhere Schule 2/1973, 37 ff.
- WILHELM, J., Ver-er-waltung. Bildungsrat. In: päd. extra 9/1974, 3 f.

- WILLEKE, R., Gegenpositionen zum Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. Leerstellen und Aufdeckungen. In: Wirtschaft und Erziehung 11/1971, 241 ff.
- Zur praxisnahen Entwicklung von Lernangeboten und Lernverfahren. In: Die Deutsche Schule 2/1974, 72 f. Auszüge aus: DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974.
- Zur Stellung des Schülers in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973. Abgedruckt u.a. in: Die Höhere Schule 8/1973, 201 ff.; Bildung und Erziehung 1/1974, 77 ff. und den Amtsblättern der Bundesländer.
- Zusammenstellung der Ergebnisse der mit RS d. Sekr. Nr. GS 1.343/69 vom 21.10.1969 durchgeführten Umfrage zur Koordinierung bildungstechnologischer Forschungszentren. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Anlage zu RS. Nr. 345/71 vom 8.3.1971. Vervielf. Ms. Bonn 1971.

6.3 BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG (BBF)

Institutionen

- Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. 1 Berlin 31. Fehrbelliner Platz 3.
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Abteilung VI der Bundesanstalt für Arbeit). 852 Erlangen. Strömpellstraße 14.

Literatur und Materialien

- Bildung und Ausbildung. Zur Tätigkeit des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF). In: Neue Unterrichtspraxis 3/1973, 150 ff.
- Institute for Labour Market and Vocational Research, Erlangen. In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 64 ff.
- Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Berlin 1972 ff.

6.4 BERLIN

Rund: 2 Mio. Einwohner
 285.000 Schüler
 15.600 Lehrer
 auf 500 km²

Institutionen

Senator für Schulwesen. 1 Berlin 19. Bredtschneider-
 straße 5 - 8.
 Pädagogisches Zentrum (PZ). 1 Berlin 31. Berliner
 Straße 40 - 41.
 Landeszentrale für politische Bildungsarbeit. 1 Berlin
 62. Salzburgerstraße 21 - 25.
 Freie Universität. 1 Berlin 33. Ihnestraße 24.
 Amt für evangelischen Religionsunterricht. 1 Berlin 21.
 Bachstraße 1 - 2.
 Bischöfliches Referat Schule und Erziehung. 1 Berlin
 19. Wundtstraße 48 - 50.
 Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF). 1
 Berlin 31. Fehrbelliner Platz 3.
 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI). 1
 Berlin 33. Lentzeallee 94.

Projekte

Modifikation der Rahmenpläne für die Sekundarstufe II
 durch Lehrerarbeitsgruppen für alle Fächer (c/o
 Senator für Schulwesen).
 Projekte zur Entwicklung von Curricula für die Grund-
 schule: Frühbeginn Englisch; Technisch-naturwissen-
 schaftlicher Unterricht; Sexualerziehung; Mathema-
 tik; Sozialkunde (c/o Pädagogisches Zentrum).
 Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die
 Mittelstufenzentren (c/o Senator für Schulwesen).
 Kommission (mit 12 Unterkommissionen) zur Erstellung
 von Rahmenlehrplänen für Sonderschulen für Lernbe-
 hinderte (c/o Senator für Schulwesen).
 Arbeitsgruppen für Sozialkunde an Berufs- und Berufsfach-
 schulen (c/o Senator für Schulwesen).
 17 integrierte Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-
 Informationen 4/1973, 6).

Projekt "Gesellschaftskunde" (Fachbereich 23 c/o Freie Universität).

Projekt "Integrierte Naturwissenschaften" (Fachbereich 23 c/o Freie Universität).

Literatur

Arbeitsanweisung für Arbeitsgruppen im Rahmen der Grundschulreform. 4. Fassung. Hrsg. vom Senator für Schulwesen. Vervielf. Ms. Berlin 1973.

BAUMERT, J., Aspekte einer Begleituntersuchung zur Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch integrierte Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung. Diskussionsbeitrag zum zweiten FAL-Symposium über Curriculumforschung vom 3. bis 6. Oktober 1973. Vervielf. Ms. Berlin 1973.

BAUMERT, J. / RASCHERT, J., Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen. Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch praxisnahe Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/1974, 887 ff.

BECKER, H., Bildungsforschung und Praxis. Die Vermittlungsaufgabe von pädagogischen Zentren. In: Neue Sammlung 1971a, 412 ff. und betrifft:erziehung 5/1971b, 31 ff.

Diskussionsentwurf eines Gesetzes über die Mitbestimmung und Mitwirkung der Lehrer, Schüler und Erziehungsberechtigten in der Berliner Schule. Informationsdienst 3/1971. Hrsg. vom Senator für Schulwesen. Berlin 1971.

DÖRING, H. u.a., Die Mittelstufenzentren - eine Herausforderung für die GEW Berlin. Entwurf eines gesellschaftlichen Programms für die demokratische Schule. In: Berliner Lehrerzeitung 2/1973, 15 ff.

Education Centre, Berlin. In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 50 ff.

Gesamtschulen in Berlin. Eine Übersicht - zusammengestellt von W.FLÖSSNER. Berliner Forum 6/73. Hrsg. vom Presse- und Informationsamt des Landes Berlin. Berlin 1973.

Gesamtschul-Informationen. Hrsg. vom Pädagogischen Zentrum. Berlin 1968 ff. (Vierteljahreszeitschrift).

Gymnasium Oberstufe - neugestaltet. Informationsdienst Schulwesen 3/72. Hrsg. vom Senator für Schulwesen. Berlin 1972.

- HARNISCHFEGGER, H., Zum gegenwärtigen Stand der Planung von Mittelstufenzentren in Berlin. In: Gesamtschul-Informationen 2/1972, 32 ff.
- KLEDZIK, U.-J., Ansätze zur Realisierung der Sekundarstufe I. Mittelstufenzentren in Berlin. In: Die Deutsche Schule 4/1973, 235 ff.
- Lehrertraining für Berliner Mittelstufenzentren. In: Gesamtschul-Informationen 2-3/1973, 11.
- Mittelstufenzentren in Berlin. Informationsdienst Schulwesen 4/72. Hrsg. vom Senator für Schulwesen. Berlin 1972.
- Rahmenpläne und Curriculumentwicklung. Erarbeitet beim Senator für Schulwesen. Vervielf. Ms. o.J. (1974).
- Resolution der GEW Berlin zur Errichtung von Mittelstufenzentren (MStZ). In: Gesamtschul-Informationen 2-3/1973, 158 ff.
- Schulentwicklungsplan II (1973 - 1977). Hrsg. vom Senator für Schulwesen. Berlin 1973.
- SEIRING, W., Lehrervorbereitung für die Tätigkeit in Mittelstufenzentren. Bericht über die Durchführung des Berliner Projekts 1973. In: Gesamtschul-Informationen 1/1974, 66 ff. und 2/1974, 29 ff.
- VOIGT, E., Probleme der Curriculumentwicklung für Gesamtschulen in Berlin. In: Gesamtschul-Informationen 3/1974, 33 ff.
- WIESEL, W., Ausführendes Organ des Senats. Westberlin/Pädagogisches Zentrum. In: betrifft:erziehung 5/1974, 7 f.

Pläne und Materialien

- Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Hrsg. vom Senator für das Schulwesen. Loseblattsammlung (Sonderdruck aus: Schulrecht in Berlin). Berlin 1968 ff.
- Curriculumsequenzen für die Gesamtschule (7 - 10). Erarbeitet von Lehrergruppen für: Englisch (11 Einheiten), Mathematik (8), Physik (5), Chemie (4), Bildende Kunst und Musik (5), Gesellschaftskunde u.ä. (9), Arbeitslehre (Pflichtbereich: 5, Wahlpflichtbereich: 4), Französisch (14). Berlin 1968 ff.
- BLÖDORN, F. u.a., Fertigung von Zeichenplatten mit Aufbewahrungsfach. Arbeitslehre: Vorhaben/Projekte. Stuttgart 1972 (mit Lehrerheft).

FRIEDRICH, M., Unterrichtseinheit Relationen. 8. Jahrgangsstufe Oberschule. Hrsg. vom Senator für Schulwesen. Berlin 1973.

HEYER, P. u.a., Leselehrgang des Pädagogischen Zentrums. Materialien für den Erstleseunterricht. Einführung und Kommentar. Weinheim u.a. 1971.

In the morning. Englische Unterrichtseinheit der Thomas-Mann-Oberschule. Vervielf. Ms. Berlin o.J.

6.5 BADEN-WÜRTTEMBERG

Rund: 9 Mio. Einwohner
1,7 Mio. Schüler
90.000 Lehrer
auf 36.000 km²

Institutionen

Kultusministerium. 7 Stuttgart. Schloßplatz 3.

Institut für Bildungsplanung und Studieninformation (IBS).
7 Stuttgart 1. Schwabstraße 43. Mit Zentralbibliothek.

IBS Abteilung Naturwissenschaften. 7 Stuttgart 50. Prags-
straße 17.

Oberschulamt Südbaden. 78 Freiburg. Eisenbahnstraße.

Informationsdienst Lehrerfortbildung. 726 Calw. Schiller-
straße 8. Postfach 89.

Staatliche Akademie Comburg. 7170 Schwäbisch-Hall. Comburg.

Landeszentrale für Politische Bildung. 7 Stuttgart 1.
Schillerplatz 1.

Studienhaus Wiesneck. Institut für Politische Bildung
Baden-Württemberg. 7801 Buchenbach.

Landesbildstelle. 75 Karlsruhe. Sofienstraße 39/41.

Landesbildstelle. 7 Stuttgart 1. Landhausstraße 70 - 74.

Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF). 74 Tübingen.
Biesingerstraße 26.

Zentrum für neue Lernverfahren. 74 Tübingen. Münzgasse 14.

Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evangelischen Lan-
deskirche. 7 Stuttgart 1. Hasenbergsteige 31.

Religionspädagogisches Institut der evangelischen Landes-
kirche in Baden. 75 Karlsruhe. Kaiserallee 38.

Religionspädagogisches Institut (kath.). 7407 Rottenburg, Karmeliterstraße 9.

Projekte

- Fachbezogene Kommissionen für die Grundschule (c/o Kultusministerium).
- Fachbezogene Kommissionen für die Orientierungsstufe (c/o Kultusministerium).
- Fachbezogene Kommissionen für die Sekundarstufe II (c/o Kultusministerium).
- Kommissionen für die Sonderschulen (c/o Kultusministerium).
- Versuche mit 4 kooperativen und 5 integrierten Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 5 und 15).
- Versuche mit 6 Berufsschulen (c/o Kultusministerium).
- Versuche mit Vorschulen (c/o Kultusministerium).
- Teilcurricula für evangelische und katholische Religionslehre (c/o Kultusministerium und Religionspädagogisches Institut (kath)).

Literatur

- Anspruch und Wirklichkeit der Oberstufenreform. In: Südkurier vom 8.11.1973.
- BARTSCH, I., Tagungsbericht (über ein Werkstattseminar mit Chemielehrern). Vervielf. Ms. Eppenhain 1971.
- Beratungen im Kulturpolitischen Ausschuß über die Orientierungsstufe. Schulpolitik im Landtag. In: Südwestdeutsche Schulblätter 2/1974, 101 ff.
- BIEMER, G. / BENNER, D., Elemente zu einer curricularen Strategie für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. In: Pädagogische Rundschau 11/1973, 798 ff.
- Bildungspolitische Reformprojekte in Baden-Württemberg. In: Gesamtschul-Informationen 1/1974, 8.
- BLOSS, H., Die Entstehung eines Lehrplans im Jahre 1973. Aufgezeigt an der curricularen Gestaltung der Orientierungsstufe in Baden-Württemberg. In: Süddeutsche Schulzeitung 19/1973, 372 f.
- BRAN, F., Lehrerfortbildung. Neue Konzeption, bessere Koordinierung. In: Schulzeitung 7/1972, 6.

- BURKHARDT, H., Einige Anmerkungen zu den "Vorläufigen Arbeitsanweisungen für den Kunstunterricht in den Grundschulen des Landes Baden-Württemberg" (mit Unterrichtseinheit). In: Die Unterrichtspraxis 1/1974, 1 ff. und 2/1974, 9 ff. (Vierteljährliche Beilage zur Lehrerzeitung Baden-Württemberg 6/1974 und 9/1974).
- Curriculum-Entwicklung in Baden-Württemberg. In: Süddeutsche Schulzeitung 4/1972, 64 f.
- Empfehlungen für eine Lehrertrainings-Konzeption für den Unterricht im Medienverbund. In: Kultus und Unterricht (nichtamtlicher Teil) 18/1973, 222 ff.
- Gestaltung von Lehrplänen. Schriftliche Antwort des Kultusministeriums auf die Kleine Anfrage des Abg. Hüglin (SPD). Landtag von Baden-Württemberg, Drucksache 6/3380. Stuttgart 1973.
- Hochschulstatus der Studienseminare. In: Informationen phv (hrsg. vom Philologenverband Baden-Württemberg) 12/1973, 20.
- Im Dickicht der Terminologie. Zu den Diskussionsgrundlagen für den neuen Grundschullehrplan. In: Lehrerzeitung Baden-Württemberg 11/1974, 214.
- KÖNIG, M., Die Lehrerfortbildung wird intensiviert. In: Schulzeitung 12/1973, 6.
- Kursbuch Sekundarstufe II. Pläne, Erfahrungen und Materialien zur Reform der gymnasialen Oberstufe, dargestellt am Beispiel des Keplergymnasiums Freiburg i.Br. Bearbeitet von A.SCHMIDT u.a. Hrsg. vom Philologenverband Baden-Württemberg. Freiburg 1972.
- Lehrerfortbildung 1974. Pädagogische Lehrgänge an den Staatlichen Akademien Calw und Comburg. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. O.O. o.J. (1973).
- Lehrer und Curriculum-Revision. Resolution der Teilnehmer an der Tagung "Curriculum: Ende der pädagogischen Freiheit?". In: Lehrerzeitung Baden-Württemberg 10/1974, 200.
- Modell einer differenzierten Gesamtschule. Programmierung und Auswertung des Wettbewerbs Weinheim/Bergstraße. Bildung in neuer Sicht Reihe A Bd. 21. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1970.
- Modellschulen in Baden-Württemberg. Konzeptionen und Beispiele konkreter Planung. Bildung in neuer Sicht Reihe A Bd. 15. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1968.

- MÜLLER, L., Zur Reform der gymnasialen Oberstufe. In: Kultus und Unterricht (nichtamtlicher Teil), 21/1972, 289 ff.
- Oberstufenreform. Die Reform der Fächerinhalte. In: Schulzeitung 12/1973, 6.
- Oberstufenreform und Lehrerbildung. Thema von: Südwestdeutsche Schulblätter 2/1973.
- Quo vadis - Reform der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen der ersten Versuchsschulen in Baden-Württemberg. Hrsg. vom Philologenverband Baden-Württemberg. Freiburg 1973.
- Rahmenrichtlinien und Bildungspläne. In: Lehrerzeitung Baden-Württemberg 10/1974, 200.
- Reform des Schulwesens. Antwort des Staatsministeriums auf den Beschluß des Landtags vom 16. Juli 1970. Drucksache V-5760 des Landtags von Baden-Württemberg. Ausgegeben in Stuttgart am 8. Dezember 1971.
- REINHARDT, K.E., Verfahren der Unterrichtsplanung im Bereich erkehrserziehung. In: Kultus und Unterricht (nichtamtlicher Teil) 14/1972, 193 ff.
- ROEMER, G., Anmerkungen zum Entwurf der Lehrplankommission "Diskussionsgrundlage Fach Deutsch". Zum Deutschunterricht an der Grundschule. In: Die Unterrichtspraxis 3/1974, 17 ff. (Vierteljährliche Beilage zur Lehrerzeitung Baden-Württemberg 12/1974).
- Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg. Richtlinien für den ersten Abschnitt: Grundschule, Hauptschule, Mittelschule, Gymnasium, Sonderschule. Bildung in neuer Sicht Reihe A Bd. 1. Hrsg. vom Kultusministerium Baden Württemberg. Villingen o.J. (1966).
- , Verwirklichung des ersten Abschnitts: Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Realschule, Gymnasium. Bildung in neuer Sicht Reihe A Bd. 14. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1968.
- Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg für das berufliche Schulwesen. Grundsätze, Richtlinien, Planungsdaten. Bildung in neuer Sicht Reihe A Bd. 25. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1971.
- SEYBOLD, H., Anmerkungen zum Thema: Curriculumentwicklung in Baden-Württemberg. In: Süddeutsche Schulzeitung 6-7/1972, 100.

STRASSER, F., Bildungsreform in Baden-Württemberg. Stand des Modell- und Versuchsprogramms. In: Südwestdeutsche Schulblätter 1/1972, 12 ff.

Strukturmodell für die Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung in Baden-Württemberg. Bildung in neuer Sicht Reihe A Bd. 4. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1967.

Testplanung zur Entwicklung von Kriterien für die Reform im Grundschulbereich. Erlaß vom 7. Oktober 1971 P 7150/13. In: Kultus und Unterricht (amtlicher Teil) 1/1972, 3 ff.

WEISS, R.H., Wissenschaftliche Begleitung der Modellschulen Baden-Württembergs. Konzeption des Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart (IBS). Erste Erfahrungen - Materialien. Sonderdruck aus: Die Schulwarte 7/1972.

- , Bericht einer Arbeitsgruppe des Arbeitskreises "Modellschulen in Baden-Württemberg" über "Allgemeine Lernziele". Stuttgart 1973a.
- , Gesamtkonzeption für die Entwicklung lehrzielorientierter Diagnosebögen in den Modellschulen Baden-Württembergs. Vervielf. Ms. Stuttgart 1973b.

Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen. Eine Empfehlung zur Bildungsforschung. Bearbeitet von G.EIGLER u.a. Bildung in neuer Sicht Reihe A Bd. 23. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1971.

WÖLFING, W., Lehrerfortbildung vor der Entscheidung. Ein Beitrag zur Diskussion über die Neuordnung der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg. In: Kultus und Unterricht (nichtamtlicher Teil) 4/1972, 71 ff.

Pläne und Materialien

Allgemeine Lernziele des Arbeitskreises Modellschulen. Bericht der Arbeitsgruppe. Vervielf. Ms. Stuttgart 1973.

Richtlinien und Arbeitshilfen für Versuche mit vorschulischen Einrichtungen (5- bis 6jährige). In: Arbeitsanweisungen für die Grundschulen ... 1972 ff., D1/1 ff.

Arbeitsanweisungen für die Grundschulen in Baden-Württemberg. Loseblattsammlung. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Villingen 1972 ff.

Weinheimer Gesamtschul-Curricula. Erarbeitet von den Fachkommissionen für Deutsch, Englisch, Mathematik, Ungefächerte Naturlehre und Religionsunterricht. Heidelberg 1971.

Einführung zu den Materialien für Lehrpläne (Curricula) zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Hrsg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg. Vervielf. Ms. Stuttgart 1973.

Materialien zu einem Lehrplan (Curriculum). Sekundarstufe II. Jeweils vervielf. Mss. für alle Fächer. Stuttgart 1973.

Behandlung des Umweltschutzes im Unterricht. Bekanntmachung vom 20. März 1973 UA I 3121-5/14. In: Kultus und Unterricht (amtlicher Teil) 10/1973, 718 ff.

Materialien für die Behandlung umweltbezogener Themen in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Hrsg. vom Institut für Bildungsplanung und Studieninformation. Vervielf. Ms. Stuttgart o.J. (1973).

Umweltschutz als Gegenstand und Aufgabe des Unterrichts. Hinweise und Materialien des Oberschulamts Südbaden. Vervielf. Ms. Freiburg 1973.

6.6 BAYERN

Rund: 10,7 Mio. Einwohner
2 Mio. Schüler
100.000 Lehrer
auf 70.000 km²

Institutionen

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
8 München 1. Salvatorplatz 2.

Staatsinstitut für Schulpädagogik. 8 München 81.
ArabellasträÙe 1.

Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung.
Ebda.

Institut für Frühpädagogik. Ebda.

Akademie für Lehrerfortbildung. 888 Dillingen. Kardinal-von-Waldburg-StraÙe 6.

Akademie für Politische Bildung. 8132 Tutzing/Obb.

Zentralstelle für programmierten Unterricht an Gymnasien.
89 Augsburg. Gymnasium bei St. Anna.

Pädagogisches Institut der Stadt. 85 Nürnberg. Postfach.
 Pädagogisches Institut der Stadt. 8 München 22. Herren-
 straße 19.
 Katechetisches Amt der Evangelisch-Lutherischen Kirche.
 8802 Heilsbronn. Postfach 43. Neue Abtei.
 Katechetisches Institut (kath.). 87 Würzburg 1. Postfach.
 Deutsches Jugendinstitut (DJI). 8 München 13. Infanterie-
 straße 13.
 Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unter-
 richt (FWU). 8022 Grünwald/München. Bavaria-Film-
 Platz 3.

Projekte

Curriculare Lehrpläne für die Orientierungsstufe: alle
 Fächer (O.SchR W. PLÖSSL c/o Staatsinstitut für
 Schulpädagogik).
 Wirtschafts- und Rechtslehre für Realschulen (R.HACHIN-
 GER c/o Staatsinstitut).
 Curriculare Lehrpläne für die Kollegstufe: alle Fächer
 (Dr. K.WESTPHALEN c/o Staatsinstitut).
 Berufsoberschule: allgemeinbildende Fächer und berufs-
 bezogene Fächer für die Richtungen: Wirtschaft;
 Technik und Gewerbe; Hauswirtschaft und Sozialwesen;
 Landwirtschaft (Herr RINGHOLZ c/o Staatsinstitut).
 Gewerbliche und landwirtschaftliche Berufe (Herren
 BRINNINGER, SCHRICKER, KEITEL c/o Staatsinstitut).
 Elektrotechnik/Maschinenbau (Herren SCHRICKER und
 BRINNINGER c/o Staatsinstitut).
 Berufsgrundschuljahr, Berufsfelder: Wirtschaft; Metall;
 Elektrotechnik; Ernährung und Hauswirtschaft;
 Chemie-Physik-Biologie; Landwirtschaft; Bau und Holz
 (Dr. HEIMERER c/o Staatsinstitut).
 Block- und Phasenunterricht der beruflichen Erstausbildung:
 kaufmännisch, elektrotechnisch, textil (Dr. HEI-
 MERER, Dr. FREYER, C. OTTER, SCHRICKER c/o Staats-
 institut).
 Curriculare Lehrpläne für kaufmännische Berufe in der
 Berufsschule (Dr. FREYER c/o Staatsinstitut).
 Allgemeinbildende Fächer bis zur Fachschulreife (Dr.
 HEIMERER c/o Staatsinstitut).

Curriculare Lehrpläne für Wirtschaftsschulen: Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre/Wirtschaftspolitik (R.HACHINGER c/o Staatsinstitut).

Curriculare Lehrpläne für die Sonderschulen: alle Lernbereiche und Fächer (Herren FELLHEIMER und RAAB c/o Staatsinstitut).

Lernzielfindung aus der Sicht der Jugend (I.SCHÄFER c/o Staatsinstitut).

Voruntersuchung zum pädagogischen Leitziel "Studierfähigkeit" (W.v.ALT-STUTTERHEIM c/o Staatsinstitut).

4 integrierte und 7 kooperative Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 5 und 15).

Literatur

Bavarian Institute for Educational Planning and Research, Munich. In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 94 ff.

BAYER, K., Die Erarbeitung des Kollegstufenmodells. In: Kollegstufe am Gymnasium 1972, 365 ff.

Bildungspolitik am Scheideweg. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1971.

BÖRNER, M., Institutionalisierung von Curriculumreform in Bayern. In: Gesamtschul-Informationen 3/1974, 50 ff.

BOHUSCH, O. / KOPP, F. (Hrsg.), Schulreform als Revision der Lehrpläne. München 1971.

Curriculumarbeit in Bayern - eine Zwischenbilanz. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik. München 1971.

Curriculumarbeit in Bayern II - Modelle und Ergebnisse. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik. München 1971.

Dialog mit dem Computer. Projekt "DV im Bildungswesen" in Augsburg realisiert. In: Neue Unterrichtspraxis 1/1973, 8.

Einführung der Datenverarbeitung im Bildungswesen. Schülerdatei 1. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1971.

FELDMANN, R. / HAAS, B., Die Situation der Schulen in Bayern und die "Allgemeine Schulordnung". In: Gesamtschul-Informationen 2/1974, 109 ff.

- HÄRING, L., Kollegstufe und Curriculum. In: Anregung
5/1972, 295 ff.
- LANIG, K., Aus der Arbeit des ISP. In: Schulreport
4/1971, 12 f.
- , (Hrsg.), Idee und Wirklichkeit der Kollegstufe.
München 1972a
 - , Die Rolle des Staatsinstituts für Schulpädagogik
München bei der Versuchsbegleitung. In: Kolleg-
stufe am Gymnasium 1972b, 377 ff.
- MAIER, H., Die Ausbildung und Fortbildung der zukünftigen
Lehrer. In: Die neue Berufsschule 2/1972, 42 ff.
und Die Realschule 1/1972, 2 ff.
- , Die Schule ist eine Vor-Gesellschaft. In: Die Zeit
5o/1973 vom 7.12.1973, 21.
- SCHÄFER, I., Curricularer Lehrplan - ein Modell praxis-
naher Curriculumentwicklung. Über die Arbeit am
Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) München.
In: Thema Curriculum 2/1972, 79 ff.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik. Hrsg. vom Staatsin-
stitut für Schulpädagogik. Vervielf. Ms. München
o.J. (1972).
- WEINERT, F. / SIMONS, H., The Bavarian State Institute
for Educational Research and Planning, Germany.
In: (A) Case Studies of Educational Innovation
Vol. 1 1973.
- WESTPHALEN, K., Curriculum zwischen Theorie und Praxis.
In: Bildung und Erziehung 2/1972a, 41 ff.
- , Beschreibung des Projekts "Curriculare Lehrpläne
für die Kollegstufe" am Staatsinstitut für Schul-
pädagogik München. In: Kollegstufe am Gymnasium
1972b, 381 ff.
 - , Praxisnahe Curriculumentwicklung. Eine Einführung
in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns. Donau-
wörth 1973.

Pläne und Materialien

- Katalog fachübergreifender Richtziele. Hrsg. vom Staats-
institut für Schulpädagogik. Vervielf. Ms. München
1972.
- Entwurf der vorläufigen Richtlinien für den Modellversuch
Eingangsstufe. Hrsg. vom Staatsministerium für Unter-
richt und Kultus. München 1972.

- Lehrpläne für die Grundschule, Orientierungsstufe und Hauptschule. Schulreform in Bayern Bd. 1. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1970.
- BOHUSCH, O. (Hrsg.), Die Orientierungsstufe - eine moderne und soziale Lehrform für alle. Beiträge zum Unterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Hrsg. vom Staatsinstitut für Gymnasialpädagogik. München 1971.
- Kollegstufe am Gymnasium. Schulreform in Bayern Bd. 2. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1972.
- Allgemeine Handreichungen für den Unterricht in der Kollegstufe. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik. München 1971 (gegenwärtig vergriffen).
- BAYER, K. / WESTPHALEN, K. (Hrsg.), Kollegstufenarbeit in den Alten Sprachen. München 1971 (Neuaufgabe in Vorbereitung).
- Handreichungen für die einzelnen Fächer der Kollegstufe. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik. München 1971 und 1972 (Folgen 1 und 2 vergriffen), 1973 ff. (3. Folge für einzelne Fächer in Vorbereitung).
- KRATZ, J. (Hrsg.), Der Mathematikunterricht in der Kollegstufe. München 1972.
- Berufliche Schulen. Schulreform in Bayern Bd. 3. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München 1974.

6.7 DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (DIFF)

Institutionen

- Allgemeine Abteilungen. 74 Tübingen. Wöhrdstraße 8.
- Arbeitsstelle Arbeitslehre. 44 Münster. Lotharingerstraße 25 - 27.
- Arbeitsstelle Fernstudium für evangelische Religionslehrer. 44 Münster. v. Bodelschwingh-Straße 12.
- Arbeitsstelle für katholische Religionspädagogik. 44 Münster. Kardinal-von-Galen-Ring 45.
- Abteilung Mathematik. 78 Freiburg. Rheinstraße 12.
- Abteilung Sozialkunde. Studienbüro für Politische Bildung. 6 Frankfurt 90. Gräffstraße 63.

Arbeitsstell für Sozialkunde. Soziologisches Institut
der Universität. 8 München 13. Konradstraße 6.

Projekte

- Projektgruppen Biologie I und II. (74 Tübingen. Albrecht-
straße 9).
- Projektgruppe Funkkolleg Biologie. (74 Tübingen. Neckar-
halde 50).
- Projektgruppen Chemie und Physik. (74 Tübingen. Naukler-
straße 60).
- Projektgruppen Englisch (Studienbriefe) und Psychologie.
(74 Tübingen. Schulstraße 5).
- Projektgruppen Englisch (Sprachpraxis) und Linguistik.
(74 Tübingen. Herrenberger Straße 23).
- Projektgruppen Erziehungswissenschaft, Mathematik und
Funkkolleg Pädagogische Psychologie. (74 Tübingen.
Biesingerstraße 32).

Literatur

- BUCK, P. / MARX, M., Erfahrungen bei der Planung und Ent-
wicklung eines Kontaktfernstudienlehrgangs für
Chemielehrer der Sekundarstufe II. In: Thema
Curriculum 1/1972, 46 ff.
- DIFF-Arbeitslehre. P.E.KALB: Leitlinien-Streit. W.
LEMPERT: Zu mündig durch Arbeitslehre? In: betrifft:
erziehung 12/1973, 37 ff.
- DIFF-Report '72. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fern-
studien an der Universität Tübingen. O.O. o.J.
- Kadergruppen. Fernstudien-Institut. In: betrifft:erziehung
5/1974, 65 ff.
- Lernen aus der Ferne. b:e-Interview mit Günther Dohmen
(DIFF). In: betrifft:erziehung 6/1974, 65 ff.
- MATTL, W. / MUTSCHLER, K., Funkkolleg Biologie. Bericht
über eine Begleituntersuchung. In: Zeitschrift für
Pädagogik 2/1974, 287 ff.
- Merckblatt für Fernstudienlehrgänge der Lehrerfort- und
-weiterbildung. Hrsg. vom Deutschen Institut für
Fernstudien an der Universität Tübingen. Vervielf.
Ms. Tübingen 1973.

Projektberichte FIM (1 ff.). Erscheinen in lockerer Folge als Selbstdarstellung der Projekte. Hrsg. vom Deutschen Institut für Fernstudien. Vervielf. Mss. Tübingen 1971 ff.

Projektgruppe Chemie / DIFF. Konzeption des Kontaktstudienfernlehrgangs für Chemielehrer der Sekundarstufe II. In: Thema Curriculum 1/1972, 42 ff.

Streng hierarchisch. DIFF. In: betrifft:erziehung 5/1972, 17.

Materialien

Funkkollegs Wissenschaft und Gesellschaft; Erziehungswissenschaft; Linguistik; Mathematik; Pädagogische Psychologie. Begleittexte; Weinheim 1967 ff. Sendetexte: Fischer-Taschenbücher. Frankfurt 1966 ff.

6.8 DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (DIPF)

Institution

6 Frankfurt 90. Schlößstraße 29. Postfach 90 02 80.

Literatur

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Vervielf. Ms. o.O. o.J.

German Institute for International Educational Research, Frankfurt/Main. In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 68 ff.

Jahresbericht 1969 - 1970. Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt o.J. (1971).

Verzeichnis der Veröffentlichungen. Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Stand 1. Juni 1973. Frankfurt 1973.

6.9 DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (DJI)

Institution

8 München 13. Infanteriestraße 13.

Literatur

Angaben des Arbeitsbereichs Vorschulerziehung zum Jahresbericht 1972. Hrsg. vom Arbeitsbereich Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut. Vervielf. Ms. München 1973.

ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG. Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973.

German Youth Institute, Munich. In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 96 ff.

Jahresbericht 1971. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München 1972.

Programm und Ausbauplanung des Arbeitsbereichs Vorschulerziehung am Deutschen Jugendinstitut. Vervielf. Ms. München 1973.

ZIMMER, J. (Hrsg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Erziehung n Wissenschaft und Praxis Bd. 21. 2 Bände. München 1973.

6.10 EVANGELISCHE KIRCHE

Institutionen

Comenius-Institut, 44 Münster. v.Bodelschwingh-Straße 12.

S. auch die entsprechenden Einrichtungen in den einzelnen Bundesländern.

Projekte

Laufende Projekte und ihre Ergebnisse werden dokumentiert in der Modellkartei des Deutschen Katechetenvereins: 8 München 80. Preysingstraße 83c.

Literatur, Pläne und Materialien

- BERG, H.K. / DOEDENS, F., Lehrplan nach Maß. Erwägungen zu einer praxisnahen Curriculumentwicklung. In: Die Deutsche Schule 3/1974, 167 ff. Abgedruckt in: Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht 1974, 180 ff.
- Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation. Hrsg. von der Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh / Heidelberg 1972.
- Entwicklung Religionspädagogischer Studieneinheiten an Fachschulen für Sozialpädagogik. Ein Modellversuch zur Lehrplanrevision. Hrsg. vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verband ev. Ausbildungsstätten für Sozialpädagogik. Vervielf. Ms. Münster 1972.
- HEINEMANN, H. u.a., Lernziele und Religionsunterricht. Zürich 1970.
- KAUFMANN, H.B. (Hrsg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche. Frankfurt 1973.
- KONUKIEWITZ, W. (Hrsg.), Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht in der Grundschule. Essen 1973.
- Modelle für den Religionsunterricht. Hrsg. von: K.DESSEK-KER/G.MARTIN (Religionspädagogische Projektentwicklung in Baden und Württemberg). Stuttgart/München.
- Religion heute. Texte, Materialien, Bilder zum Religionsunterricht. Hrsg. von H.HALBFAS u.a. (Grundstufe - Sekundarstufe II). Köln/Dortmund.
- Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Bildungspolitische Dokumentation. Hrsg. vom Comenius-Institut. Münster 1972.
- rp-Modelle. Schülerhefte und Lehrerhefte. Hrsg. von H.GLOY u.a. Frankfurt/München 1971 ff. (bisher 13 Hefte für alle Schulstufen).
- RÜCK, H., Die Revision der Curricula im Fach Religion. In: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 9/1973, 417 ff.
- SORGE, H., Zur theologisch-didaktischen Struktur der Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht in Hessen. In: Informationen zum Religionsunterricht 2/1973, 16 ff.

Unterrichtsmodelle Religion. Hrsg. vom Religionspädagogischen Institut der evangelischen Landeskirche in Baden. Lahr.

Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie. Hrsg. von H.K.BERG/F.DOEDENS. Frankfurt/M. u.a. 1974.

WEGENAST, K. (Hrsg.), Curriculumtheorie und Religionsunterricht. Gütersloh 1972.

S. im übrigen auch (KK).

6.11 BREMEN

Rund: 700.000 Einwohner
140.000 Schüler
7.300 Lehrer
auf 400 km²

Institutionen

Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst. 28 Bremen
1. Rembertiring 8 - 12. Postfach.

Studienseminar. 28 Bremen. Pieperstraße 1 - 3.

Schulpraktisches Institut. 28 Bremen. Humboldtstraße 183.

Schulpraktisches Institut der Stadt Bremerhaven. 285 Bremerhaven. Stormstraße 40.

Landeszentrale für Politische Bildung. 28 Bremen. Rathaus.

Arbeitsgruppe wissenschaftliche Beratung an Gesamtschulen. 28 Bremen-West. Lissaerstraße 7.

Universität Bremen. 28 Bremen. Achetstraße.

Religionspädagogische Arbeitsstelle. 28 Bremen 1. Domsheide 2.

Projekte

Beiträge zur Lernplanung in Bremen, gymnasial ausgerichtet (Koordination: C.BÜCHNER c/o Studienseminar).

Lernplanung Primarbereich (einschließlich Eingangsstufe),
in der Konzeptentwicklung (Koordination: OSchR Dr.
C.KUHLMANN c/o Senator für Bildung ...).

Lernplanung Orientierungsstufe (schulartunabhängig), ca.
100 Rohentwürfe ("Lehrplanleisten") für Klasse 5
(Sommer 1974) und Klasse 6 (Anfang 1975) (Koordination:
OSchR Dr. C.KUHLMANN c/o Senator).

Lernplanung Sekundarbereich II (Integration von gymnasialer
Oberstufe und Grundbereich der Berufsschule), Grund-
züge bis Frühjahr 1974 (Koordination: OSchR Dr. C.
KUHLMANN c/o Senator).

4 integrierte Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-
Informationen 4/1973, 7 und 15).

Literatur

BECK, J. u.a. (Hrsg.), Ansichten pädagogischer Berufs-
praxis. Eine Bremer Einführung in das Lehrerstudium.
Frankfurt 1973.

BERNDT, E.-B. u.a., Erziehung der Erzieher. Das Bremer
Reformmodell. Reinbek 1972.

GRAUER, G., Zur Bremer Projektkonzeption. In: betrifft:
erziehung 11/1973, 52 f.

Lehrerbildung an der Uni Bremen. Dokumentation. Thema
von: betrifft:erziehung 9/1971.

OFFERGELD, R., Die Zeit des Plänemachens ist vorbei.
Gefahren für die Bremer Lehrerbildung. In: betrifft:
erziehung 11/1973, 53 f.

SCHOLZ, G., Der Universität Bremen droht Staatsaufsicht.
In: betrifft:erziehung 3/1974, 5.

Schulentwicklungsplan Bremen. Hrsg. vom Senator für das
Bildungswesen. Bremen 1971.

Schulreform in Bremen. Hrsg. vom Senator für Bildung,
Wissenschaft und Kunst. Bremen 1972.

THAPE, M., Schulreform in Bremen. In: Bremer Lehrer-
zeitung 5/1972, 127 ff.

Pläne und Materialien

Arbeitsberichte '72. Beiträge zur Lernplanung in Bremen.
Hrsg. vom Studienseminar (Bezugsquelle) in Zusammen-
arbeit mit dem Schulpraktischen Institut. Bremen
o.J. (1972).

Arbeitsberichte '73. Beiträge zur Lernplanung in Bremen.
Curriculare Überlegungen zur Orientierungsstufe.
Hrsg. vom Studienseminar (Bezugsquelle) in Zusammen-
arbeit mit dem Schulpraktischen Institut. Bremen
o.J. (1973).

Die Grundzüge der Lernplanung in Bremen unter besonderer
Berücksichtigung der Orientierungsstufe. Hrsg. vom
Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst (Bezugs-
quelle). Vervielf. Ms. Bremen 1973.

Lehrplan für die Grundschule im Lande Bremen. Hrsg.
vom Senator für das Bildungswesen. Bremen 1960.

Sexualerziehung. Lehrplan-Material. Hrsg. vom Senator
für Bildung, Wissenschaft und Kunst (Bezugsquelle).
Bremen 1972.

6.12 HESSEN

Rund: 5.5 Mio. Einwohner
960.000 Schüler
49.000 Lehrer₂
auf 21.000 km²

Institutionen

Hessisches Kultusministerium. 62 Wiesbaden. Luisenplatz
10. Postfach 14.

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HILF): Reinhardts-
waldschule. 3501 Ihringhausen/Kassel.

HILF-Geschäftsstelle Bad Hersfeld. 643 Bad Hersfeld.
Breitenstraße 2.

HILF-Geschäftsstelle Groß-Gerau. 608 Groß-Gerau. Wilhelm-
Seipp-Straße 1.

HILF-Geschäftsstelle Kassel-Land. 35 Kassel-Wilhelmshöhe.
Wilhelmshöher Allee 273.

HILF-Geschäftsstelle Limburg. 625 Limburg. Im Schloß.

Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs "Regionale
Lehrerfortbildung". 35 Kassel-Wilhelmshöhe. Wilhelms-
höher Allee 273.

Landesbildstelle. 6 Frankfurt. Gutleutstraße.

Hessisches Institut für automatisiertes Lehren und
Lernen. 61 Darmstadt.

- Institut für programmiertes Lernen. 63 Gießen. Universität.
 Bildungstechnologisches Zentrum. 62 Wiesbaden. Bodenstedt-
 straße 7. (Inzwischen aufgelöst).
 Landeszentrale für Politische Bildung. 62 Wiesbaden.
 Mainzer Straße 19.
 Religionspädagogisches Studienzentrum. 6242 Schönberg.
 Im Brühl 30.
 Pädagogisch-Theologisches Institut. 35 Kassel. Teich-
 straße 19.
 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische For-
 schung. 6 Frankfurt 90. Schloßstraße 29.

Projekte

- Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen
 (am DIPF). 6 Frankfurt 90. Kaufunger Straße 24 III.
 (Leitung: P.BONN).
 Modellversuch "Regionale Lehrerfortbildung". 608 Groß-
 Gerau. Wilhelm-Seipp-Straße 1. (Leitung: H.WOLF.
 605 Offenbach. Anton-Bruckner-Straße 10).
 59 integrierte und 36 kooperative Gesamtschulen (Adres-
 sen s.: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 8 ff. und
 15).

Literatur

- Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts.
 Bericht der Geschäftsstelle der Kommission zur Reform
 der hessischen Bildungspläne. In: Bildungspolitische
 Informationen (hrsg. vom Hessischen Kultusminister)
 2/1970, 6 ff.
 BECKER, H. u.a., Demokratisierung als Ideologie? Anmer-
 kungen zur Curriculum-Entwicklung in Hessen. In:
 betrifft:erziehung 8/1972, 19 ff.; Wirklichkeit in
 gebrochener Form. Anmerkungen zum Projekt Wohnen.
 A.a.O., 29 ff.
 Beiträge zur Bildungstechnologie. Hrsg. vom Bildungstech-
 nologischen Zentrum Wiesbaden 1972 - 1974 (Viertel-
 jahreszeitschrift).
 Beweis für die Unfähigkeit zur Bildungsreform. Kein Geld
 für lehrerbezogene Curriculumentwicklung im Bil-
 dungstechnologischen Zentrum Wiesbaden. Offener Brief
 von BTZ-Mitarbeitern. In: betrifft:erziehung 10/1972, 11.

BONN, P., Basisorientierte Ansätze in der Hessischen Curriculumentwicklung. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 3/1972, 36 ff.

- , Lehrerfortbildung und basiscurriculare Arbeit. Ein Aspekt des Modellversuchs zur "Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen in Hessen". In: Gesamtschul-Informationen 1/1974, 59 ff.
- u.a., Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für die Curriculuminnovation unter besonderer Berücksichtigung des emanzipatorischen Medieneinsatzes. Beschreibung des BTZ-Projekt I. In: Thema Curriculum 4/1974, 30 ff.

BTZ-Reihe. Hrsg. vom Bildungs_technologischen Zentrum. Wiesbaden 1972 - 1974.

curriculum konkret. Hrsg. von der Projektgruppe Regionale Lehrerfortbildung. Modellversuch des Hessischen Kultusministeriums gefördert vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Erscheint vierteljährlich. Frankfurt/M. 1973 ff.

DRÄGER, H. u.a., Projekt Hauptschule. Konzeption, Planung, Didaktische Materialien, Untersuchungsinstrumente. Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz H. 8. Wiesbaden 1973a.

- , Erörterung des Ansatzes zum Untersuchungskonzept (Hauptschule) des Projekts I. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 4/1973b, 45 ff.

"Ermächtigungsgesetz" für Konstruktionen. Rahmenrichtlinien Hessen/Erprobungserlaß. In: betrifft:erziehung 12/1973, 50.

FRIEDBURG, L.v., Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft. In: Die Zeit 50/1973 vom 7.12.1973, 20.

FROMMELT, B., Ausgestaltung einer Innovationsagentur auf der mittleren Ebene im Hinblick auf die Erfahrungen in Gesamtschulen. Vervielf. Ms. Bonn 1972. Erscheint in: (B) DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975.

- , Institutionalisierung von Curriculum-Reform; das Beispiel Hessen. In: Gesamtschul-Informationen 3/1974, 43 ff.
- / RUTZ, G., Gesamtschulen in Hessen. Auswahl Reihe B Bd. 50/51. Hannover 1972.

"Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung". Fünf Fragen an Staatssekretär G.MOOS und Prof. Wolfgang KLAFKI. In: betrifft:erziehung 9/1972, 25 ff.

HALLER, I., Keine Lehrpläne mehr in Hessen? Zur Konzeption zukünftiger Curriculumentwicklung. In: Amtsblatt des hessischen Kultusministers 11/1971, 981 ff. Abgedruckt in: Gesamtschul-Informationen 1/1972, 124 ff.

- / WOLF, H., "Neue Schule" in Hessen: Basisarbeit durch Bürokratie? (Interview). In: betrifft:erziehung 1/1973a, 31 ff.
- / Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung. In: curriculum konkret 1/1973b, 7 ff.
- , Ein Curriculum lernt laufen. Gehversuche in Hessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1973c, 427 ff.
- , Von kooperativer Unterrichtsplanung zu schulnaher Curriculumentwicklung. Bericht über einen Modellversuch zur Regionalen Lehrerfortbildung in Hessen. In: Gesamtschul-Informationen 1/1974, 48 ff.

Hessens Schüler: Druck von unten. In: betrifft:erziehung 11/1972, 16 f.

Hessische Rahmenrichtlinien. Thema von: betrifft: erziehung 8/1973.

Hessische Rahmenrichtlinien - Backlash. Interviews mit L.v.FRIEDEBURG und mit S.RAUCH, H.IVO und E.MITTELBERG. In: betrifft:erziehung 3/1974, 32 ff.

Informationen der Projektgruppe über den Modellversuch "Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen". Hrsg. von der Projektgruppe. Frankfurt 1973.

KLEINER, D. u.a., Kampf ohne politisches Konzept. Die Auseinandersetzung um die hessischen Rahmenrichtlinien. In: päd.extra 6/1974, 9 ff.

KÖHLER, G. / REUTER, E. (Hrsg.), Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Frankfurt 1973.

Kontroversen um die hessischen Rahmenrichtlinien. In: Gesamtschul-Informationen 2-3/1973, 12 f.

LINGELBACH, K.C., Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1971, 91 ff.

MÜLLER, E. u.a., Ansätze zu einer Theorie aktivierender Sozial- und Schulforschung. Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz H. 6. Wiesbaden 1972.

- Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien). Begründungen, Aufgaben, Zielperspektiven. In: Bildungspolitische Informationen 3/1972, 1 ff. (hrsg. vom Hessischen Kultusminister).
- Neues von der wissenschaftspolitischen Front. Bildungstechnologisches Zentrum, Wiesbaden. In: betrifft: erziehung 1/1974, 60 ff. (mit einem Interview mit Staatssekretär G.MOOS).
- Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Hrsg. von W.KLAFKI u.a. Frankfurt/M. u.a. 1972.
- PROBST, G. / METZNER, H., Wetzlar, Hesse, Federal Republic of Germany. In: (A) Case Studies of Educational Innovation Vol. 2 1973.
- Projekt Curriculum. Hrsg. vom Landesvorstand der Hessischen Schülervertretung. Marburg 1972.
- Rahmenrichtlinien in der Diskussion. Thema von: Curriculum 1/1974 (eingestellt).
- Reform von Bildungsplänen. Grundlagen - Möglichkeiten. Hrsg. vom Leiter des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes. Sonderheft 5 zu "Rundgespräch". Frankfurt/M. u.a. 1969.
- ROMMEL, H.G., Förderstufen in Hessen. Stuttgart 1969.
- sm stellt vor: Bildungstechnologisches Zentrum (BTZ) Wiesbaden. In: schul-management 5/1973, 14 f.
- STICKELMANN, B. / ZEHRFELD, K., Bericht über projektorientierte Unterrichtsprozesse - Thesen und Materialien. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 4/1973, 22 ff.
- Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz. Projektheft 1 ff. der Arbeitsgruppe "Curriculum und Sozialwissenschaften". Hrsg. vom Bildungstechnologischen Zentrum Wiesbaden 1972 f. (s. u.a.: E.MÜLLER u.a. 1972; H.DRÄGER u.a. 1973a).
- Verwirklicht endlich die Bildungsreform! Die Wahrheit über die hessischen Rahmenrichtlinien. Sonderausgabe der Hessischen Lehrerzeitung. Darmstadt o.J. (1974).
- Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien. Bericht des hessischen Kultusministers. In: Bildungspolitische Informationen (hrsg. vom Hessischen Kultusminister) 2/1970, 12 ff.

Rahmenrichtlinien - Primarstufe. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister. Entwürfe für alle Fächer. Jeweils o.O. o.J. (1972).

Rahmenrichtlinien - Sekundarstufe I. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister. Entwürfe für alle Fächer. Für Gesellschaftslehre gibt es einen 2. Entwurf (Dezember 1973), für Deutsch wird einer erstellt. Die übrigen Entwürfe o.O. o.J. (1972).

Rahmenrichtlinien für die pädagogische Entwicklung der hessischen Gesamtschulversuche. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister. Wiesbaden 16.3.1972.

Interpretationshilfen für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. H.1 und 2. Hrsg. vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung. Januar/September 1973.

Projekt Wohnen: Lernziel Emanzipation. In: betrifft: erziehung 7/1972, 33 ff.

Projekte und Unterrichtseinheiten für verschiedene Fächer. In: curriculum konkret 2-3/1973 ff.

Handreichungen Biologie 7/8. Informationen Gesamtschule H.1 und 2. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister. Kassel 1971 (Bezug: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung).

Tagungsprotokolle und didaktische Materialien für verschiedene Fächer und Schulstufen. Hrsg. vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (Bezugsquelle).

Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister. Frankfurt 1973 (H. 1 ff.).

6.13 HAMBURG

Rund: 1,8 Mio. Einwohner
290.000 Schüler
14.600 Lehrer
auf 700 km²

Institutionen

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule. 2 Hamburg 76. Hamburgerstraße 31.

Behörde für Wissenschaft und Kunst. Hochschulamt.
2 Hamburg 76. Hamburgerstraße 37.

Institut für Lehrerfortbildung. 2 Hamburg 6. Felix-
Dahn-Straße 3 - 7.

Studienseminar. 2 Hamburg.

Universität Hamburg. 2 Hamburg 13. Edmund-Siemers-
Allee 1.

Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD).
2 Hamburg 13. Sedanstraße 19 IV.

Katechetisches Amt. 2 Hamburg 39. Bebelallee 11.

UNESCO-Institut für Pädagogik. 2 Hamburg 13. Feld-
brunnenstraße 70.

Projekte

Lernzielorientierte Überarbeitung aller Lehrpläne
(OSchR KUHN c/o Amt für Schule).

8 integrierte und 1 kooperative Gesamtschulen (Adressen
in: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 7 und 15).

Literatur

Beiträge zur Gesamtschule. Hrsg. von der Behörde für
Schule, Jugend und Berufsbildung. Hamburg 1970.

Bildungsbericht 1970. Hrsg. vom Senat der Freien und
Hansestadt Hamburg. Hamburg 1970.

Gesamtschulversuche in Hamburg. Ein Zwischenbericht.
Hamburger Dokumente 2.74. Hrsg. von der Behörde
für Schule, Jugend und Berufsbildung in Zusammen-
arbeit mit der Staatlichen Pressestelle. Hamburg
1974.

HOLZ, R. / ALTENBURG, P., Wem sie nützen. Hamburger
Richtlinien und Lehrpläne. In: betrifft:erziehung
6/1974, 45 ff.

Informationen zu den neuen Lehrplänen (Klasse 1 - 10).
Rundschreiben des Amtes für Schule (S 22/344-o2)
an alle Lehrer. Hamburg August 1973.

Lehrplan-Arbeit in Hamburg. Vorläufiges Organisations-
modell für die Abteilung S 2. Vervielf. Ms.
Hamburg 1971.

MATTHIESEN, H., Schulreform mit Bedacht. Hamburger Bildungspolitik. In: Die Zeit vom 17.8.1973, 15.

REINCKE, H.J., Probleme der Lehrerfortbildung. Aufgewiesen an der Lehrerfortbildung in Hamburg. In: Die Deutsche Schule 6/1973, 394 ff.

Schulverfassungsgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg. Auszugsweise abgedruckt in: Bildung und Erziehung 4/1973, 316 ff.

Pläne und Materialien

Lehrplanraster. Hrsg. vom Amt für Schule (Bezugsquelle). Vervielf. Ms. Hamburg 1971.

Allgemeine Lernziele (mit Stundentafel für die Klassen 1 - 10). Vorgelegt vom Amt für Schule (Bezugsquelle). Vervielf. Ms. Hamburg 1972.

BELSER, H. u.a. Curriculum-Materialien für die Vorschule. Vorschläge zu einem Arbeitsplan für das 1. Jahr der Eingangsstufe. Weinheim/Basel 1972.

Richtlinien und Lehrpläne Bd. 1. Grundschule (Kl. 1 - 4). Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Freie und Hansestadt Hamburg. Hamburg/Regensburg o.J. (1973).

- Bd. 2. Beobachtungsstufe der Volksschule (Kl. 5 - 6). Haupt- und Realschule (Kl. 7 - 10). Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Freie und Hansestadt Hamburg. Hamburg/Regensburg o.J. (1973).
- Bd. 3. Beobachtungsstufe des Gymnasiums (Kl. 5 - 6). Gymnasium (Kl. 7 - 10). Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Freie und Hansestadt Hamburg. Hamburg/Regensburg o.J. (1973).

Rahmenrichtlinien Studienstufe. Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Freie und Hansestadt Hamburg. Hamburg/Regensburg 1973.

6.14 INSTITUT FÜR DIDAKTIK DER MATHEMATIK (IDM)

Institutionen

Institut für Didaktik der Mathematik. 4801 Jöllenneck. Heidsieker Heide 94.

ALEF. Prof. Dr. Heinrich. 48 Bielefeld. Fahrenheitweg 23.

Literatur

- BAUERSFELD, H., Skizze zu den möglichen Aufgaben des IDM Bielefeld. Vervielf. Ms. Frankfurt/M. 1972.
- HENGARTNER, E., Stellungnahme zum Projektvorschlag für ein IDM vom 30.10.1970. Vervielf. Ms. St. Gallen 1972.
- Von der Stiftung Volkswagenwerk gegründetes Institut für Didaktik der Mathematik hat seine Arbeit an der Universität Bielefeld aufgenommen. Presseerklärung. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule 4/1974, 202 f. Auszug in: Die Deutsche Schule 4/1974, 240.

6.15 INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN (IPN)

Institution

IPN. 23 Kiel. Ohlshausenstraße 40 - 60. Gebäude 34.

Literatur und Materialien

- BECKER, H.-G., Integriertes Curriculum Naturwissenschaft. Ein Ausblick auf Theorie und Praxis von Reformversuchen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Der Deutsche Lehrer im Ausland 4/1974, 87 ff.
- Curriculum Biologie. Hrsg. vom Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften. Köln 1974 f.
- Curricula Chemie. Hrsg. vom Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften. Stuttgart 1971 ff.
- Curricula Physik. Hrsg. vom Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften. Stuttgart 1970 ff.
- FREY, K. (Hrsg.), Veröffentlichungen aus dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel Bd. 2. Stuttgart 1971.
- / BLÄNSDORF, K. (Hrsg.), Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I: Projekte und Innovationsstrategien. 5. IPN-Symposion. Weinheim und Basel 1974.
 - / HÄUSSLER, P. (Hrsg.), Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I: Theoretische Grundlagen und Ansätze. 4. IPN-Symposion. Weinheim und Basel 1973.

- / KÜNZLI, R., Probleme der Strukturierung von disziplinenübergreifendem Unterricht: Curriculum Naturwissenschaften. Bericht über das 4. IPN-Symposium zum Thema: Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1973, 437 ff.
- / LANG, M. (Hrsg.), Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht. 2. IPN-Symposium. Bern und Stuttgart 1973.
- HECHT, K. (Hrsg.), IPN-Symposium 1970. Über Forschung und Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula. 1. IPN-Symposium. Kiel 1971a.
- (Hrsg.), Veröffentlichungen aus dem Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel Bd. 1. Stuttgart 1971b.
- / BLÄNSDORF, K. (Hrsg.), Implementation of Curricula in Science Education. 3. IPN-Symposium. Pullach bei München 1974.
- Institute for Education in the Natural Sciences, Kbl.
In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 90 ff.
- IPN. Hrsg. vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Kiel 1974.
- IPN-Arbeitsberichte. Hrsg. vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften H. 1 - 9. Kiel 1973.
- MÜNZINGER, W., Naturwissenschaftlicher Unterricht. Projekte und Innovationsstrategien. Bericht über das 5. IPN-Symposium. In: betrifft:erziehung 2/1974, 49 f.
- NIEDDERER, H.J., Die erprobungsorientierte Strategie bei der Entwicklung des IPN Curriculum Physik. In: Bildung und Erziehung 5/1971, 424 ff.

6.16 INTERDISZIPLINÄRES ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (IZHD)

Institutionen

IZHD. 2 Hamburg 13. Sedanstraße 19 IV.

Arbeitskreis für Hochschuldidaktik e.V. 2 Hamburg 13.
Rothenbaumchaussee 32.

Literatur und Materialien

- Blickpunkt Hochschuldidaktik. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) e.V. 1969 ff.
- Hochschuldidaktik. Bearbeitet von L.HUBER. In: päd.extra Lexikon 1973 f.
- Hochschuldidaktik und Studienreform. Zwei Jahre Arbeit des IZHD. Uni HH Reform Nr. 5. Hrsg. von der Pressestelle der Universität Hamburg. Hamburg 1974.
- Hochschuldidaktische Arbeitspapiere. Hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik. Hamburg 1973 f.
- Hochschuldidaktische Materialien. Schriftenreihe der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) e.V. 1968 ff.
- Hochschuldidaktische Stichworte. Hrsg. vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg. Hamburg 1972 ff.
- Über das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg. Stand: Dezember 1972. Vervielf. Ms. o.O. o.J.

6.17 KATHOLISCHE KIRCHE

Institutionen

- Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (DIP). 44 Münster. Kardinal-von-Galen-Ring 45.
- Deutscher Katechetenverein. 8 München 80. Preysingstraße 83c.
- Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung (c/o Deutscher Katechetenverein).
- Institut für Katechetik und Homiletik. 8 München 40. Hiltenspergerstraße 77.

Projekte

- Laufende Projekte und ihre Ergebnisse werden dokumentiert in der Modellkartei des Deutschen Katechetenvereins.

- BAUMANN, R. / NEUSER, H., Argumentation und Kommunikation in einem didaktischen Handlungsmodell - Zur Begründungs- und Rechtfertigungsproblematik im Curriculumprozeß. DIP-Diskussion Nr. 3. Münster 1974.
- / STAPEL, G., Curriculum und Unterrichtsplanung. Eine Hilfe zur Analyse und Bewertung didaktischer Materialien. Teil 1: Begründung und Entwicklung des Instrumentariums. DIP-Diskussion Nr. 4. Münster 1974. Teil 2: Das Instrumentarium in der Anwendung. DIP-Diskussion Nr. 5. Münster 1975 (in Vorbereitung).
- BIRKENBEIL, E.J., Curriculum-Revision im Fragebereich der Religionspädagogik. Köln 1972.
- Der Religionsunterricht in der Schule. Vorlage für die gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD. In: Synode 5/1973.
- DIP-Diskussion. Schriftenreihe hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Bezugsquelle). Münster 1972 ff.
- DIP-Information. Schriftenreihe hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Bezugsquelle). Münster 1972 ff.
- German Institute for Scientific Pedagogy, Munster. In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 101 ff.
- HILGER, G., Fort- und Weiterbildung von Religionslehrern durch Curriculumentwicklung an der Basis. In: Katechetische Blätter 6/1973, 382 ff.
- KNAB, D., Curriculumreform auf dem Weg zur Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1974, 177 ff.
- NIEHL, F.W., Die Erarbeitung von Curriculumelementen und Teilcurricula zum Lehrplanentwurf für die Sekundarstufe I. Vervielf. Ms. München o.J.
- NEUSER, H., Der Beitrag der Curriculumforschung zur Reform des theologischen Studiums. DIP-Diskussion Nr. 1. Münster 1972.
- Organisation der Arbeit am Curriculum für den katholischen Religionsunterricht. DIP-Information Nr. 2. Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1972.
- RECH, P., Entwicklungstendenzen in der Vorschulerziehung. DIP-Information Nr. 1. Münster 1972.
- Regionale Religionspädagogische Zentren. Stützpunkte kontinuierlicher Curriculumreform. Rahmenkonzept. DIP-Diskussion Nr. 2. Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1973.

Unterrichtsmodelle - Fach Religion. Hrsg. von der "Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung" im Auftrag des Deutschen Katechetenvereins. München.

Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 - 10 (Sekundarstufe I). Erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katechetenvereins e.V. in Zusammenarbeit mit der bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung. München 1973 (Bezug: Deutscher Katechetenverein).

6.18 MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (MPI)

Institution

MPI. 1 Berlin 33. Lentzeallee 94.

Literatur

Institute for Educational Research within the Max-Planck-Society, Berlin. In: (A) COUNCIL OF EUROPE 1971, 54 ff.

Studien und Berichte des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1968 ff. (u.a.: (A) D.ELBERS 1973; (A) K.HUHSE 1968).

Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Stuttgart 1966 ff. (u.a.: (A) C.KUHLMANN 1970; (A) S.B. ROBINSON u.a. 1970).

6.19 NIEDERSACHSEN

Rund: 7,2 Mio. Einwohner
1,4 Mio. Schüler
65.000 Lehrer;
auf 47.500 km²

Institutionen

Niedersächsisches Kultusministerium. 3 Hannover. Schiffgraben 12.

Niedersächsisches Institut für Bildungsplanung und Bildungsforschung c/o Kultusministerium.

Zentrale Arbeitsgruppe für die wissenschaftliche Begleitung der niedersächsischen Schulversuche. 3 Hannover. Scharnhorststraße 19.

Regionales Pädagogisches Zentrum (Planungsgruppe). 296 Aurich. Fischteichweg 16.

Institut für audio-visuelle Bildungsmittel. 32 Hildesheim. PH Niedersachsen.

Landeszentrale für Politische Bildung. 3 Hannover. Hohenzollernstraße 46.

Niedersächsische Lehrerfortbildung. 3 Hannover. Schiffgraben 12.

Religionspädagogisches Institut. 3055 Loccum. Postfach 23.

Religionspädagogische Arbeit in Oldeburg. 2931 Obenstrohe bei Varel. Mühlenteichstraße 559.

Projekte

Richtlinienkommissionen für den Primarbereich: alle Fächer (c/o Kultusministerium).

Arbeitsgruppen für die Orientierungsstufe: alle Fächer (c/o Kultusministerium).

Zentralkommission für die Gesamtschule (c/o Kultusministerium).

Arbeitsgruppen für die Sekundarstufe II: alle Fächer (c/o Kultusministerium).

9 integrierte und 7 kooperative Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 12 und 15).

Gesamtschulspezifische Lehrerfortbildung. Pädagogisches Seminar der Universität (Prof. HERRLITZ). 34 Göttingen. Universität.

Literatur

AURIN, K., Sind Schulreform und niedersächsische Bildungspolitik widersprüchlich? In: Die Realschule 9-10/1971, 302 ff.

- (Hrsg.), Schulversuche in Planung und Erprobung. Auswahl Reihe B Bd. 48/49. Hannover 1972.

BANKEN, H., Zur Einrichtung von Förderstufen in Niedersachsen. In: Die Realschule 8/1967, 252 ff.

- BENDER, H.W., Zum Problem der Förderstufe - Das niedersächsische Modell und der Rahmenplan. In: Die Realschule 7/1967, 241 ff.
- FRIEDRICH, D. u.a., Zur Situation des Bildungswesens in Niedersachsen. Hrsg. vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen. Göttingen 1970.
- Gesamtschulen in Niedersachsen. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover 1972.
- KLUGE, H. u.a., Orientierungsstufe in Niedersachsen. Schulversuche und Schulreform Bd. 3. Hannover 1973.
- Modellversuch 10. Klasse an der Hauptschule. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover o.J. (Bezug: Teil I von der Berenberg'schen Buchdruckerei. 3 Hannover. Seestraße 3. Teil II von der Zentralen Arbeitsgruppe für die wissenschaftliche Begleitung).
- MÜLLER, O.E., Zu den "Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II". In: Schulverwaltungsblatt Niedersachsen (nichtamtlicher Teil) 5/1972, 146 ff.
- Reform des Sekundarbereichs II. Erlaß des MK vom 17.7. 1972-301-200 I-S.II-23/72-. In: Schulverwaltungsblatt Niedersachsen (amtlicher Teil) 7/1972, 201 f.
- WINKELVOSS, U., Planung auf niedersächsisch. In: Erziehung und Wissenschaft 2/1974, 16.

Pläne und Materialien

- Vorläufige Richtlinien für Vorklassen. Entwurf (Drs. III/1 - 2197/70). Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1970.
- Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1962.
- Handreichungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister. Hannover. (Bezug: Berenberg'sche Buchdruckerei. 3 Hannover. Seestraße 3). Neue Rahmenlehrpläne für den Primarbereich werden erarbeitet und sollen vor Beginn des Schuljahres 1975/76 den Schulen übergeben werden.
- Vorläufige Handreichungen für die Orientierungsstufe. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1971.

Materialien zur Einführung der Orientierungsstufe. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1971.

Unterrichtshilfen für die Orientierungsstufe. 92 Unterrichtsmodelle (Umfang: 7 bis 60 Stunden) für die verschiedenen Fächer. Vervielf. Mss. (in den Fachkonferenzen verschiedener Schulen erarbeitet). Bezug der Titelliste vom Kultusministerium.

Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II. Teil A - C. Hrsg. vom Kultusministerium Niedersachsen. Hannover 1972. (Bezug: Hannoversche Druck- und Verlagsgesellschaft. 3 Hannover. Goseriode 10/12).

Handreichungen für Lernziele, Kurse und Projekte im Sekundarbereich II. Teil A - C (3 Bände). 2. Folge. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1973 (Bezug: s. 1. Folge).

6.20 NORDRHEIN-WESTFALEN

Rund: 17,2 Mio. Einwohner
3,2 Mio. Schüler
173.000 Lehrer
auf 34.000 km²

Institutionen

Kultusministerium Nordrhein-Westfalen. 4 Düsseldorf. Völklingerstraße 49.

Landesinstitut für schulpädagogische Bildung. 4 Düsseldorf. Terstegenstraße 30.

Informations- und Dokumentationsstelle für den Gesamtschulversuch NW. 46 Dortmund. Lindemannstraße 30.

Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW. 4 Düsseldorf. Ulenbergstraße 1.

Koordinierungsstelle Sekundarstufe II. 4 Düsseldorf. Völklingerstraße 49.

Institut für Unterrichtswissenschaft am Forschungszentrum des Landes. 479 Paderborn. Postfach 467.

Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FEoLL). 479 Paderborn. Rathenaustraße 69 - 71. Postfach 467.

- Regionales Pädagogisches Institut. 5 Köln 1. Alte Universität. Barbarossaplatz.
- Pädagogisches Institut der Stadt. 4 Düsseldorf. Brückenstraße 7 - 11.
- Amt für Kirche und Schule. 493 Detmold. Leopoldstraße 27. Postfach 132.
- Pädagogisch-Theologisches Institut. 53 Bonn-Bad Godesberg. Akazienweg 20.
- Institut für Didaktik der Mathematik (IDM). 4801 Jöllenbeck. Heidsieker Heide 94 - 114.
- Comenius-Institut. Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft. 44 Münster. Von-Bodelschwingh-Straße 12.
- Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (DIP; kath.). 44 Münster. Kardinal-von-Galen-Ring 45.

Projekte

- Laborschule (48 Bielefeld. Universitätsstraße): Curricula für alle Fächer der Jahrgänge 0 - 10 (Elementarbereich bis Abschluß der Sekundarstufe I).
- Oberstufenkolleg (48 Bielefeld. Universitätsstraße): Curricula für alle Fächer der Jahrgänge 11 - 13 (unter Einschluß der ersten beiden Hochschulse semester).
- Forschungsgruppen zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs. 44 Münster. Bogenstraße 14 - 16. 46 Dortmund. Rheinlanddamm 199. Postfach.
- 16 integrierte Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 12 f.).
- Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe. 44 Münster. Wilhelmstraße 34.

Literatur

- BECHERT, G. (Hrsg.), Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim 1971.
- Beiträge zum Lernzielproblem. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW Bd. 16. Hrsg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen usw. 1972.

- Bericht über die Versuchsbegleitende Forschung Gesamtschule Münster. Hrsg. von der Forschungsgruppe Gesamtschule Münster. Münster 1970.
- BROCKMEYER, R., Schulversuch Kollegstufe. Die Entwicklung einer Gesamtoberstufe Nordrhein-Westfalen. In: Gesamtschule 3/1971, 4 ff.
- EDELHOFF, C., Kooperative Curriculum-Entwicklung und Lehrerfortbildung. Entwicklungslinien am Beispiel des nordrhein-westfälischen Systems der Kooperation für den Gesamtschulversuch. In: Gesamtschul-Informationen 1/1974, 37 ff.
- Das Bielefelder Oberstufenkolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. Hrsg. von H.v. HENTIG u.a. Stuttgart 1971.
- Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. Hrsg. von H.v. HENTIG u.a. Stuttgart 1971.
- FEoLL. Struktur - Ziele - Perspektiven. Hrsg. vom Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren. Paderborn 1971.
- FEoLL 1973. Hrsg. vom Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren GmbH. Paderborn 1973.
- GAGEL, W., Sicherung vor Anpassungsdidaktik? Curriculare Alternativen des politischen Unterrichts: Robinsohn oder Blankertz. In: Gegenwartskunde 2/1973, 241 ff. Auch in: R. SCHÖRKEN 1974.
- GIRGENSOHN, J., Viel zu wissen ist zu wenig. Was Schüler im Politischen Unterricht lernen sollen. In: Die Zeit vom 19.10.1973, 68.
- Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Schulversuch. Berichte und Auswertungen von Erhebungen H. 1. Die Schule in Nordrhein-Westfalen Bd. 41. Hrsg. vom Kultusminister des Landes NW. Ratingen 1973.
- HARDER, W., Drei Jahre Curriculum-Werkstätten. Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborschule/Oberstufenkolleg. Stuttgart 1974.
- HENTIG, H.v., Curriculumreform als Gegenstand der Schule. In: Wirtschaft und Wissenschaft 1/1970, 23 ff. Abgedruckt in: (A) Schulreform durch Curriculum-Revision 1972, 170 ff.
- Informationsrundbrief wissenschaftlicher Institutionen im Medienbereich. Nr. 2/73. Hrsg. vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. München 1973.

- KELBER, R., der selbstgesteuert angepaßte mensch.
"richtlinien für den politischen unterricht" in
nordrhein-westfalen. In: betrifft:erziehung 8/1973a,
5 f.
- , Rolle Rückwärts, Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik
in NRW. In: betrifft:erziehung 11/1973b, 71.
 - , Rahmenlehrplan kaputt. Integrierter Lernbereich
Gesellschaft/Politik. In: päd.extra 8/1974, 21 ff.
 - / SCHREIBER, B., Wie verhindert man Schulreform? Modell-
fall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Starnberg
1973.
- Kölner Modell pädagogischer Institute der Städte und
Kreise. In: Zur Bildungsplanung in Nordrhein-West-
falen 1970, 23 ff.
- Kollegschule in Nordrhein-Westfalen. Prospect 12/1972.
Hrsg. vom Kultusministerium Nordrhein-Westfalen.
- KRAMP, W. / WEHLE, G., Thesen zur Lehrerfortbildung.
Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts Düssel-
dorf H. 1. Düsseldorf 1972.
- MEYER, H., Zur Wissenschaftlichen Begleitung. In: Kolleg-
stufe NW 1972, 207 ff.
- MONTAG, M., Leere im Labor. Das Kölner Pädagogische Insti-
tut wird ausgehungert. In: Die Zeit 41/1972 vom 13.
10.1972, 14.
- Nordrhein-Westfalen Programm 1975. Hrsg. von der Landes-
regierung. Düsseldorf 1970.
- Nordrhein-Westfalens Gesamtschulen. Hrsg. von K.E.SIEP-
MANN u.a. Auswahl Reihe B Bd. 43/44. Hannover 1971.
- Pädagogische und politische Funktion von Richtlinien.
Eine Diskussion über die neuen nordrhein-westfäli-
schen "Richtlinien für den politischen Unterricht".
In: Neue Sammlung 2/1974, 84 ff.
- PI-Veröffentlichungen. Hrsg. vom Pädagogischen Institut
der Stadt Köln (Bezugsquelle). Köln 1969 ff. Blaue
Reihe: Beiträge aus den pädagogischen Grundlagen-
wissenschaften. Grüne Reihe: Empirische Forschungs-
ergebnisse, Lehrmittelrezensionen. Rote Reihe: Bei-
träge aus der Praxis für die Praxis. Gelbe Reihe:
Stimuli für die pädagogische Diskussion. Braune
Reihe: Technische Medien.

Reform der Lernziele, Unterrichtsinhalte, Lehrpläne und Lernmittel in Nordrhein-Westfalen (Curriculum-Revision). Große Anfrage 22 der FDP-Fraktion. Drucksache 7/3274 vom 27.11.1973. Hrsg. vom Landtag Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1973.

RIEGER, M.F., Report von der Arbeit einer Curriculum-Werkstatt. In: betrifft:erziehung 3/1973, 49 ff.

SCHÄFER, R. / SCHOOF, E., Das Problem "Demokratische Schulverfassung" in Nordrhein-Westfalen. In: Gesamt-schul-Informationen 2/1974, 121 ff.

SCHÖRKEN, R. (Hrsg.), Curriculum "Politik". Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen 1974.

- / GAGEL, W., Ein Curriculum für den politischen Unterricht. In: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung H. 93. Bonn 1972.

SCHOLZ, G., Curriculare Aspekte in den nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule - Ein Vergleich zwischen den Versuchsrichtlinien von 1969 und ihrer endgültigen Fassung im Jahre 1973. Vervielf. Ms. Schwäbisch Gmünd 1974.

Schulforschung und Schulreform. Ein Gespräch mit Ministerialrat Dr. Spies, Düsseldorf. In: Bildung und Erziehung 1/1973, 56 ff.

Schulprojekte der Universität Bielefeld. Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg. Hrsg. von den Aufbaukommissionen. Stuttgart 1973 f. Die Bände enthalten u.a. die Rahmencurricula für einzelne Fächer und Lernbereiche.

Schulversuche in Nordrhein-Westfalen. In: Neue deutsche Schule 17/1971, 389 ff.

SEIDL, P., Die Gesamtschule in Countesthorpe. In: IBE-Bulletin 13/1973, 28 ff.

sm stellt vor: FEoLL. Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren, Paderborn. In: schul-management 5/1973, 16 ff.

SPIES, W., Curriculumentwicklung in der Gesamtschule. In: (A) Curriculumentwicklung und Schule 1973, 47 ff.

THOMA, G., Zur Strukturierung der "Politischen Dimension" des Unterrichts an der Kollegstufe. In: Kollegstufe NW 1972, 158 ff.

Und wer gewinnt die Schüler? Kollegstufenmodell in Nordrhein-Westfalen. In: analysen 11/1973, 18 ff.

Verbindliche Antworten bis 1985. Analysen-Interview mit
Herwig Blankertz. In: Analysen 11/1973, 20 f.

Zentrale Arbeitsgruppe im Gesamtschulversuch NW jetzt
in Düsseldorf. In: Gesamtschul-Informationen
4/1973, 32.

Zur Bildungsplanung in Nordrhein-Westfalen. 8 Beiträge
der GEW zur Hochschulreform in NRW. Düsseldorf 1970.

Pläne und Materialien

Schulversuch "Vorklasse". Vorläufiger Bildungsplan für
Vorklassen. Die Schule in Nordrhein-Westfalen Bd.
45. Hrsg. vom Kultusminister. Ratingen usw. 1972.

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nord-
rhein-Westfalen. Die Schule in Nordrhein-Westfalen
Bd. 42. Hrsg. vom Kultusministerium. Loseblatt-
sammlung. Ratingen 1973 ff.

Rahmenlehrplan Gesellschaft/Politik für den 5. und 6.
Jahrgang an den Gesamtschulen in Nordrhein-West-
falen (Informations- und Dokumentationsstelle für
den Gesamtschulversuch). Dortmund 1972 (inzwischen
zurückgezogen).

Richtlinien für den politischen Unterricht. Hrsg. vom
Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.
Düsseldorf/Stuttgart 1973.

Planungs- und Arbeitsmaterial für den Politischen Unter-
richt. Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-
Westfalen. Stuttgart/Düsseldorf 1973 (Bezugsquelle:
Hagemann-Verlag. Düsseldorf).

Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des
Landes NW H. 17. Hrsg. vom Kultusministerium des
Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen usw. 1972.

Schulreform NW - Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien
und Berichte. Hrsg. vom Kultusministerium Nordrhein-
Westfalen für alle Fächer. Ratingen 1972/73.

6.21 RHEINLAND-PFALZ

Rund: 3,7 Mio. Einwohner
730.000 Schüler
34.500 Lehrer
auf 20.000 km²

Institutionen

- Kultusministerium Rheinland-Pfalz. 65 Mainz. Ernst-Ludwig-Straße 2. Postfach 3220.
- Arbeitsstelle für die Curriculumentwicklung der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe). 655 Bad Kreuznach. Hospitalgasse 6.
- Geschäftsstelle "Projektgruppe Mainzer Studienstufe". 6702 Bad Dürkheim. Staatliches Gymnasium. Kanalstraße 19.
- Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung. 65 Mainz. Rheinallee 53.
- Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz. 6720 Speyer. Gilgenstraße 4 a.
- Institut für staatsbürgerliche Bildung. 65 Mainz. Am Kronberger Hof 6.
- Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen. 672 Speyer. Domplatz 4.
- Katechetischer Studienleiter. 672 Speyer. Domplatz 5.

Projekte

- Versuchsreihe zur Vorschulerziehung und zur Eingangsstufe der Grundschule (c/o Kultusministerium).
- Fachdidaktische Kommissionen Orientierungsstufe bzw. Sekundarstufe I, unter Einbeziehung der Versuchsreihe 10. Hauptschuljahr (c/o Kultusministerium).
- Fachdidaktische Kommissionen Sekundarstufe II, unter Einbeziehung der Versuchsreihe Mainzer Studienstufe (c/o Kultusministerium bzw. Geschäftsstelle "Projektgruppe Mainzer Studienstufe").
- Versuche im Wirtschaftsgymnasium, zum Berufsgrundschuljahr (einschließlich Berufsfachschulen) und für Fachklassen in der Berufsschule (c/o Kultusministerium).
- Versuche zum 10. Schuljahr in Sonderschulen für Lernbehinderte (c/o Kultusministerium).
- 2 integrierte und 1 kooperative Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 14 f.).
- Weitere Daten in: Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz 1974, 13 ff.

Literatur

- BACH, L., Zur Konzeption des Curriculum-Entwurfs Physik (mit einem Auszug aus den thematischen Entwürfen). In: Schulversuche zur Mainzer Studienstufe ... 1973, 44 f.
- FORSTER, H., Curriculumentwicklung in der Mainzer Studienstufe. In: Schulversuche zur Mainzer Studienstufe ... 1973, 29 ff.
- / HACHGENEI, W.J., Curriculumtheorie und Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz. Diskussionsbeitrag zur politischen Bildung und zu den Fächern Sozialkunde und Geschichte in der gymnasialen Oberstufe. Mainz 1971.
- GEISLER, W., Bedenken nach der ersten Lektüre. Rheinland-Pfalz-Curricula. In: betrifft:erziehung 11/1973, 67 f.
- HACHGENEI, W.J., Die Mainzer Studienstufe. Versuch einer Oberstufenreform in Rheinland-Pfalz. In: Schulversuche zur Mainzer Studienstufe ... 1973, 9 ff.
- HARTMANN, W., Lehrerfortbildung. Planung - Durchführung - Kontrolle. Hrsg. vom Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung. Mainz 1972.
- HERFEL, G., Die "Projektgruppe Mainzer Studienstufe" als wissenschaftliche Begleitkommission. Organisation und Aufgabenbereiche. In: Schulversuche zur Mainzer Studienstufe ... 1973, 20 ff.
- KNOPS, E., Stand und Weiterentwicklung des Schulwesens in Rheinland-Pfalz. In: Westdeutsche Schulzeitung 9/1972, 153 ff.
- Lehrerfort- und -weiterbildung. Auswertung einer Umfrage. Hrsg. vom Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung. Mainz 1971.
- Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz. Informationen 23/1974. Hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Mainz 1974.
- LEISEN, A., Überarbeitung fällig. Leserbrief zu: W.GEISLER 1973. In: betrifft:erziehung 3/1974, 12 ff.
- MARTIN, A., Zur Reform des Schulwesens in Rheinland-Pfalz. In: Lebendige Schule 10/1972, 398 ff.
- Schulentwicklung in Schulversuchen. Strukturversuche in Rheinland-Pfalz. Kultuspolitik in Rheinland-Pfalz H. 6. Hrsg. vom Ministerium für Unterricht und Kultus. Mainz 1970.

- Schulversuche zur Mainzer Studienstufe in Rheinland-Pfalz. Zwischenbericht 1969 - 1973. Redaktion: H. FORSTER u.a. Hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Mainz 1973.
- Stand und Weiterentwicklung des Schulwesens in Rheinland-Pfalz. Informationen 15. Hrsg. vom Kultusministerium. Mainz.
- SUTOR, B., Zur Entwicklung eines Sozialkunde-Curriculum (mit Auszügen aus den thematischen Entwürfen). In: Schulversuche zur Mainzer Studienstufe ... 1973, 39 ff.
- VOGEL, B., Schulpolitik in Rheinland-Pfalz. In: Blickpunkt Schulbuch 14/1972, 19 ff.
- WEBER, H., Universität und Mainzer Studienstufe. In: Schulversuche zur Mainzer Studienstufe ... 1973, 23 f.
- Weiterentwicklung der Bildungsziele und Bildungsinhalte im Schulwesen. Antwort des Kultusministeriums auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU - Drucksache 7/1937. Drucksache 7/2438. Hrsg. vom Landtag Rheinland-Pfalz. Mainz 1973. Abgedruckt in: Lehrplanelentwicklung in Rheinland-Pfalz 1974, 3 ff.

Pläne und Materialien

- Arbeitsanweisungen für die versuchsklassen zur Früheinschulung Fünfjähriger. Hrsg. vom Monisterium für Unterricht und Kultus des Landes Rheinland-Pfalz. Mainz 1969.
- Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland. Hrsg. vom Ministerium für Unterricht und Kultus des Landes Rheinland-Pfalz und vom Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlandes. Grünstadt 1971.
- Lehrplanentwürfe - Orientierungsstufe. Für alle Fächer. Hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Grünstadt o.J. (1973). Bezugsquelle: Emil-Sommer-Verlag. 6718 Grünstadt.
- Lehrplanentwürfe - Wahlpflichtbereich der Hauptschule. Arbeitslehre. Deutsche Sprache. Hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz o.J. (1973). Bezugsquelle: Emil-Sommer-Verlag. 6718 Grünstadt.
- Handreichungen für den Wahlpflichtbereich der Realschule. Alle Fächer. Hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Bezugsquelle). Mainz

Entwurf der Curricula für die Mainzer Studienstufe. Alle Aufgabenfelder. Hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mainz 1973. Bezugsquelle: v.-Hase und Koehler Verlag, 65 Mainz.

Richtlinien zur Erprobung von Förderungsmaßnahmen bei verhaltensgestörten Schülern in Rheinland-Pfalz. Hrsg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Bezugsquelle). Mainz 1973.

6.22 SCHLESWIG-HOLSTEIN

Rund: 2,5 Mio. Einwohner
460.000 Schüler
22.000 Lehrer²
auf 16.000 km²

Institutionen

Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein. 23 Kiel.
Landeshaus, Düsternbrooker Weg 70 - 90. Postfach.

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. 23 Kiel. Schauenburgerstraße 112.

Pädagogische Hochschule Kiel. 23 Kiel. Ohlshausenstraße 75.

Pädagogische Hochschule Flensburg. 239 Flensburg. Mürwikerstraße 77.

Zentralstelle für technologische Pädagogik (Landesbildstelle). 23 Kiel 1. Schloß.

Beratungsstelle für Unterrichtstechnologie. Ebda.

Beratungsstellen für Programmierten Unterricht:

- 233 Eckernförde. Gorch-Fock-Straße 16.
- 2223 Meldorf. Bürgerschule.
- 239 Flensburg. Wacholderbogen 19.

Beratungsstelle für den Erstlese- und -schreibunterricht. 224 Heide. Seminar für Grund- und Hauptschulen.

Beratungsstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht. 2396 Sterup. Kirchenweg 4.

Beratungsstelle für den Biologieunterricht. 24 Lübeck. Otto-Anthese-Realschule.

Beratungsstelle für Schulsport. IPTS. 23 Kiel. Schauenburgerstraße 112.

Beratungsstelle für Alleinarbeit und Alleinarbeitsmittel. 2241 Bunsch über Heide.

Amt für staatsbürgerliche Bildung in Schleswig-Holstein. 23 Kiel. Kleiner Kuhberg 4.

Zentralstelle für Physik. 239 Flensburg. Lütke-Namens-Weg 2.

Katechetisches Amt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche. 23 Kiel 1. Dänische Straße 17 III.

Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN). 23 Kiel 1. Ohlshausenstraße 40 - 60. Gebäude 34.

Projekte

Lehrplankommissionen Orientierungsstufe (c/o Kultusministerium).

Lehrplankommissionen Sekundarstufe I (c/o Kultusministerium).

Lehrplankommissionen Studienstufe (c/o Kultusministerium).

2 integrierte und 3 kooperative Gesamtschulen (Adressen in: Gesamtschul-Informationen 4/1973, 14 f.).

Projekte der wissenschaftlichen Erforschung und Begleitung von Schulversuchen (Leitung: Prof. ROYL). 23 Kiel. Dänische Straße 2 - 6.

Itembank-Projekt. Ebda.

Projekt "Koordinierte Lernerfolgsmessung". Ebda.

Literatur

Berufseinführung - Seminarberichte aus dem IPTS H. 12. Hrsg. vom Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. Kiel o.J. (1973).

Das IPTS - Ziele, Wege, Probleme. Studien - Seminarberichte aus dem IPTS H. 10. Hrsg. vom Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. Kiel 1973.

Einheitlichkeit aus dem Computer. In: betrifft:erziehung 5/1972, 26.

- GERN, H. / ROYL, W., Modell einer standardisierten Unterrichtsvorbereitung für das 5./6. Schuljahr im Fach Deutsch - P.Bichsel: Ein Tisch ist ein Tisch. In: Neue Unterrichtspraxis 6/1973, 365 ff.
- Gesamtschulversuche. Begründung, Zielsetzung, Planung. Hrsg. vom Kultusministerium Schleswig-Holstein. Kiel 1971.
- HAHN, H., Das Institut für Praxis und Theorie der Schule in Schleswig-Holstein (IPTS). Erfahrungen nach zwei Jahren Tätigkeit. In: Die Höhere Schule 1b/1973a, 259 ff.
- (Hrsg.), Zur Berufseinführung der Lehrer. IPTS-Schriften Bd. 2. Kiel 1973b.
- Itembank-Projekt. Basaltext - Lernzielkatalog - Lernzieltest. Informationen zum Wettbewerb (I). Hrsg. vom Itembank-Projekt. Kiel 1971.
- Lehrerfort- und -weiterbildung in Schleswig-Holstein 1973. Tagungen, Lehrgänge, Kurse. Hrsg. vom Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. Kiel o.J. (1972).
- . 1974. Tagungen, Lehrgänge, Kurse. Hrsg. vom Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule. Kiel o.J. (1973).
- Lehrer messen Leistung. Möglichkeiten, Grenzen, Entwicklungen. Schriften des Kultusministeriums H. 11. Kiel 1971.
- Referat über den Verlauf der Diskussion und damit über die Entstehung des Lehrplans "E-Technik mit Laborübungen". Vervielf. Ms. IPTS Kiel o.J.
- ROYL, W., Itembank - Aufbau und Funktion. In: Die Deutsche Schule 9/1972, 547 ff.
- , Lernerfolgsmessung für Gesamtschulversuche in Schleswig-Holstein. In: Gesamtschul-Informationen 1/1973a, 149 ff.
 - , Grundlagen der Didaktischen Infra-Struktur. In: H.HAHN 1973b, 115 ff.
 - / MINSEL, W.-R. (Hrsg.), Teachertraining. Beiträge zur Praxis innovativer Lehrerfortbildung. Auswahl Reihe C Bd. 7. Hannover 1973.
- Rundschreiben - X 21 - 80 - o2. Betr. Deutsch-Lehrplan für die Sekundarstufe I des Gymnasiums. Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein. Vervielf. Ms. Kiel 26.7.1973.

- Schulversuche in Schleswig-Holstein. Hrsg. vom Kultusministerium Schleswig-Holstein. Kiel 1971.
- Technik/Aspekte der Curriculumsdiskussion. Studien - Seminarberichte aus dem IPTS H. 16. Hrsg. vom Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule. Kiel 1974.
- Vorklasse im Versuch. Berichte wissenschaftlicher Begleitung. Schriften des Kultusministeriums Schleswig-Holstein H. 10. Kiel 1971.

Pläne und Materialien

- Erziehung und Unterricht in Vorklassen an Grundschulen. Vorläufiger Rahmenplan. Hrsg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1970.
- Hinweise und Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Hrsg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein. Kiel 1971.
- Deutsch-Lehrplan für die Sekundarstufe I (Gymnasium). Vervielf. Ms. Kiel 1973.
- Entwürfe der Lehrplanrichtlinien Studienstufe. Alle Fächer. Vervielf. Mss. Kiel 1971 ff.
- HOLM, J. / PINGEL, M., Schulbücher und Arbeitshefte zum Sachunterricht in der Grundschule. Anregungen und Informationen für die Schule H. 15. Hrsg. vom IPTS. Kiel 1973.
- KÖNIG, F. / MENZEL, G., Beiträge zur Grammatik-Theorie und Sprachbetrachtung auf der Orientierungsstufe. Anregungen und Informationen für die Schule H. 9. Hrsg. vom IPTS. Kiel 1972.
- Sprachunterricht. Studien - Seminarberichte aus dem IPTS. Hrsg. vom Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule. Kiel o.J. (1972).
- Philosophie- und Sprachunterricht. Studien - Seminarberichte aus dem IPTS. Hrsg. vom Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule. Kiel o.J. (1973).
- SCHÖNBERGER, O., Lernzielmatrix für den Lateinunterricht. Anregungen und Informationen für die Schule H. 13. Hrsg. vom IPTS. Kiel 1973.
- THIENEL, H., Lernziele des Lateinunterrichts. IPTS-Schriften Bd. 1. Kiel 1972.
- NICKEL, R., Probleme des altsprachlichen Literaturunterrichts. Anregungen und Informationen für die Schule H. 14. Hrsg. vom IPTS. Kiel 1973.

6.23 SAARLAND

Rund: 1,1 Mio. Einwohner
 230.000 Schüler
 10.000 Lehrer²
 auf 2.600 km²

Institutionen

Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung.
 66 Saarbrücken 1. Saaruferstraße 32. Postfach 1010.

Fachrichtung Erziehungswissenschaft der Universität
 des Saarlandes. 66 Saarbrücken. Stadtwald.

Pädagogische Hochschule des Saarlandes. 66 Saarbrücken.
 Waldhausweg 14.

Staatliches Institut für Lehrerfortbildung. 66 Saar-
 brücken. Keplerstraße 5.

Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (kath.).
 66 Saarbrücken. Am Rastpfuhl 2.

Studienseminare:

- 66 Saarbrücken. Keplerstraße 5.
- 6638 Dillingen. Priorstraße.
- 668 Neunkirchen. Albert-Schweitzer-Straße 23.

Projekte

Curriculare Arbeitsgruppen für den Elementarbereich
 (c/o Kultusministerium).

Curriculare Arbeitsgruppen für die Orientierungsstufe
 (c/o Kultusministerium).

Curriculare Arbeitsgruppen für die Gesamtschule (c/o
 Integrierte Gesamtschule. 6638 Dillingen. Am
 Römerkastell).

Fachdidaktische Kommissionen für die Sekundarstufe II
 (gymnasialer Bereich) (c/o Kultusministerium).

Literatur

Bildung in Stufen. Hrsg. vom Minister für Kultus, Unter-
 richt und Volksbildung. Saarbrücken 1970.

Bildungspolitische Bestandsaufnahme. Bildungswege im Saar-
 land. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Unterricht
 und Volksbildung. Saarbrücken 1971.

- Empfehlung zur Einrichtung eines Schulversuchs mit einer integrierten und differenzierten Gesamtschule in Dillingen/Saar. Vorgelegt vom Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Vervielf. Ms. Saarbrücken 1971.
- Gesetzentwürfe. Schulreform an der Saar. Schriftenreihe des Saarländischen Ministers für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Saarbrücken 1972.
- Saar. Bildungspolitische Bestandsaufnahme. Bildungswege im Saarland. Hrsg. vom Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Saarbrücken 1971.
- SCHERER, W., Begründung der Schulgesetze im Saarländischen Landtag. Schulreform an der Saar. Hrsg. vom Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Saarbrücken 1973.

Pläne und Materialien

- Vorläufige Rahmenrichtlinien für die vorschulische Erziehung. Schulreform an der Saar. Hrsg. vom Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Saarbrücken 1973.
- Lehrplan für die Grundschule der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlandes und vom Ministerium für Unterricht und Kultus des Landes Rheinland-Pfalz. Grünstadt 1971.
- Vorläufiger Bildungsplan für die Hauptschulen im Saarland. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Saarbrücken 1967.
- Vorschläge zur Neugestaltung der Hauptschule im Saarland. Entwurf vorgelegt vom Arbeitskreis Hauptschule. Vervielf. Ms. Saarbrücken 1973.
- Vorläufiger Bildungsplan für die Klassenstufen 5 und 6 im Saarland. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Saarbrücken 1968.
- Lernzielorientierte Lehrpläne für die einzelnen Fächer in der Orientierungsstufe. Entwurf. Saarbrücken 1973. Erscheint in der Reihe: Schulreform an der Saar. Saarbrücken 1974.
- Orientierungsstufe - Differenzierung. Vorgelegt von der "Fachdidaktischen Kommission für die Klassenstufen 5 und 6". Vervielf. Ms. Saarbrücken 1972.

Oberstufe Saar. Diskussionsvorschlag der Kommission zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Saarbrücken 1970.

Richtlinien und Stoffpläne für die einzelnen Fächer im Gymnasium. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Vervielf. Ms. Saarbrücken 1969.

Grund- und Studienkurse im Modellversuch "Oberstufe Saar". Entwürfe. Vervielf. Mss. Saarbrücken 1973.

Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Informationen Nr. 21. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung. Vervielf. Ms. Saarbrücken Oktober 1973.

Richtlinien zur Sexualerziehung in den Schulen des Saarlandes. Saarbrücken 1971.

DINTER, H., Curriculum Technik. Ravensburg 1972.

SCHÖN, K. / SCHERSCHEL, G., Handbuch zur politischen Bildung für die Orientierungsstufe. Curriculum "Politik" im Rahmen der Politischen Weltkunde. Saarbrücken o.J. (1973).

6. SCHLAGWORTREGISTER

- ARBEITSKREIS CURRICULUM (A) Vorwort
- ARBEITSKREIS MODELLSCHULEN (BW) 2.1.2
- Berufliche Bildung (s. auch: Fachschule) ... (SH) 2.11.6;
(BBF) 3.2.1
- Beteiligung von Betroffenen (s. auch: Curriculum-Konzept,
Demokratisierung, Entscheidungsverfahren, Entwicklungs-
verfahren, Lehrerarbeitskreise, Organisation)
(A) 1.3.2; 1.4.5; (BY) 2.2.5; (BE) 2.3.1; 2.3.4; (HB)
2.4.1; (HH) 2.5.7; (HE) 2.6.8-9; (NS) 2.7.2; (SL)
2.10.4; (A) 4.1.3; 4.4.3; 4.5.3
- Bildungsgesamtplan (A) Vorwort; (B) 3.1.3
- Bildungstechnologie (BY) 2.2.9; (HE) 2.6.9; (NW) 2.8.10
- BILDUNGSTECHNOLOGISCHES ZENTRUM (HE) 2.6.9
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG ... (BBF) 3.2.1
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW)
(B) 3.1.3
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG (BLK) ... (B) 3.1.3
- COMENIUS-INSTITUT (EK) 3.3.1
- Curricularer Lehrplan (CuLP) (BY) 2.2.2; (SL) 2.10.2
- Curriculum-Begriff (A) 1.1.4
- Curriculum-Konzept (-Aufbau, -Gliederung; s. auch: Hand-
reichungen, Inhalte, Lernziele, Richtlinien, Unter-
richtsmodelle) (A) 1.1.3; 1.2.1-4; 1.5.1; (BW)
2.1.7-8; (BY) 2.2.4; (BE) 2.3.5; (HB) 2.4.5-6; (HH)
2.5.5; (HE) 2.6.7; 2.6.9; (NS) 2.7.3-4; (NW) 2.8.7-8;
(RP) 2.9.2; 2.9.7; (SL) 2.10.4; (SH) 2.11.8; (EK) 3.3.1;
(KK) 3.3.2; (A) 4.2; 4.5.1
- Curriculum-Konstruktion (Kriterien, Schwerpunkte, Ver-
fahren; s. auch: Entwicklungsverfahren) (A) 1.2.1-3;
1.3.3; (BW) 2.1.7; (BY) 2.2.4; (HB) 2.4.5-6; (HE) 2.6.5;
(NS) 2.7.3; (NW) 2.8.6-7; (RP) 2.9.2; 2.9.8; (DJI) 3.2.4;
(MPI) 3.2.8; (EK) 3.3.1; (A) 4.2.4; 4.3.4
- DDR (A) 1.1.1
- Demokratisierung (A) 1.1.1; (HH) 2.5.7; (A) 4.1.3-4
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (B) 3.3.1
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN (DIFF) 3.2.2
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE
FORSCHUNG (DIPF) 3.2.3

Gesamtschule (BE) 2.3.1-5; (HE) 2.6.1-3; 2.6.7; (HH) 2.5.5; (NW) 2.8.1; 2.8.4
 Gesellschaftslehre s.: Politischer Unterricht
 Grundschule (BW) 2.1.8; (BE) 2.3.6-7; (HH) 2.5.5; (NW) 2.8.8
 Handlungsforschung (A) 1.3.2; (HB) 2.4.2; (HE) 2.6.7; 2.6.9; (SL) 2.10.3-4; (B) 3.1.1; (DJI) 3.2.4; (IZHD) 3.2.7; (A) 4.3.2
 Handreichungen (BW) 2.1.7; (BY) 2.2.4; (NS) 2.7.2
 Hauptschule (NW) 2.8.1
 Hochschuldidaktik (IZHD) 3.2.7
 Implementation (Einführung, Realisierung) (A) 1.4.4; 1.5.1-2; (BW) 2.1.6; 2.1.8; (BY) 2.2.8; (HE) 2.6.6-7; 2.6.9; (NS) 2.7.8; (SL) 2.10.7; (KK) 3.3.2; (A) 4.1.4; 4.3.3; 4.5.2-3
 Inhalte (s. auch: Lernziele) (A) 1.2.3; (BY) 2.2.2; (HH) 2.5.5; (NW) 2.8.7; (RP) 2.9.8; (SH) 2.11.6; (A) 4.2.3
 Innovationstheorien (-strategien) (A) 1.3.2; 1.4.4; 1.5.1; (BY) 2.2.10; (NS) 2.7.8; (NW) 2.8.9; (RP) 2.9.5; (SL) 2.10.4; (DIPF) 3.2.3; (A) 4.1.4; 4.3.2; 4.4.3; 4.5.1-3
 INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG {IAB} (BBF) 3.2.1
 INSTITUT FÜR DIDAKTIK DER MATHEMATIK (IDM) 3.2.5
 INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN (IPN) 3.2.6
 INSTITUT FÜR PRAXIS UND THEORIE DER SCHULE (IPTS) (SH) 2.11.1-2
 INSTITUT FÜR UNTERRICHTSMITSCHAU (BY) 2.2.9
 Institutionalisierung s.: Organisation
 INTERDISZIPLINÄRES ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (IZHD) 3.2.7
 ITEM BANK (-Projekt) (SH) 2.11.7-8
 Katholische Kirche (KK) 3.3.2
 Kollegstufe (Studienstufe) (BY) 2.2.4; (NW) 2.8.1-2; 2.8.6; (RP) 2.9.3; 2.9.7; (SH) 2.11.

Koordination (A) 1.5.2; 4.4.2; 4.5.3
 KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (B) 3.1.2
 Laborschule (NW) 2.8.9
 Lehrerarbeitskreise (-gruppen) (BY) 2.2.6; (BE)
 2.3.1-4; 2.3.6; (HE) 2.6.6-7; (NS) 2.7.1
 Lehrerausbildung (HB) 2.4.2
 Lehrerfortbildung (s. auch: Dissemination) (BW)
 2.1.6; (BY) 2.2.8; (BE) 2.3.1; 2.3.6; (HB) 2.4.3; (HH)
 2.5.6; (HE) 2.6.6-7; (NS) 2.7.5-6; (NW) 2.8.2; 2.8.10;
 (RP) 2.9.5; (SL) 2.10.3-4; (SH) 2.11.3; (B) 3.1.3;
 (DIFF) 3.2.2; (A) 4.5.3
 Lehrplan s.: Curriculum; Richtlinien
 Lernerfolgskontrolle (BE) 2.3.5; (SH) 2.11.5
 Lernziele (allgemeine; Beschreibung, Begründung, Findung,
 Klassifizierung; s. auch: Inhalte) (A) 1.2.2-3;
 (BW) 2.1.7-8; (BY) 2.2.3; 2.2.5; (BE) 2.3.5; (HB) 2.4.5-6;
 (HH) 2.5.3; (HE) 2.6.4-5; (NS) 2.7.3; (NW) 2.8.6-7; (RP)
 2.9.7; (SL) 2.10.5-6; (SH) 2.11.6; 2.11.8; (A) 4.2.3
 Mathematik (IDM) 3.2.5
 MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (MPI) 3.2.8
 Modellschulen (Beispiel-, Versuchsschulen) (BW)
 2.1.8; (BY) 2.2.6; 2.2.8; (NW) 2.8.2; 2.8.9
 Moderatoren s.: Fachberater
 Mittelstufenzentren (BE) 2.3.1-5
 Multiplikatoren (BW) 2.1.9; (BY) 2.2.8; (BE) 2.3.6;
 (HB) 2.4.7
 Naturwissenschaftlicher Unterricht (HH) 2.5.5; (RP)
 2.9.8; (IPN) 3.2.6
 NIEDERSÄCHSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND
 BILDUNGSFORSCHUNG (NS) 2.7.1
 Non-Profit Verlag (A) 4.4.5
 Oberstufenkolleg (NW) 2.8.9
 Organisationsformen (Entscheidungen, Ressourcen, Institu-
 tionalisierung, (De-)Zentralisierung; s. auch: Ent-
 scheidungsverfahren) (A) 1.1.3; 1.4.1-3; 1.4.5;
 1.5.1-2; (BW) 2.1.2-3; (BY) 2.2.8; (BE) 2.3.6; (HB)
 2.4.1; 2.4.3; (HH) 2.5.1; (HE) 2.6.2; 2.6.6; (NS) 2.7.1;

(NW) 2.8.1-2; (RP) 2.9.1; (SL) 2.10.1-3; 2.10.7; (SH)
 2.11.1; 2.11.4; (B) 3.1-3; (KK) 3.3.2; (A) 4.1.3-4;
 4.2.3; 4.3.2; 4.4.1-3; 4.5.3
 Organisation (intern) (A) 1.4.1; (BW) 2.1.9; (BY)
 2.2.1; (BE) 2.3.7; (SH) 2.11.1; (B) 3.1-3; (BBF) 3.2.1;
 (DIFF) 3.2.2; (DJI) 3.2.4; (IZHD) 3.2.7; (A) 4.4.4
 Orientierungsstufe (Beobachtungsstufe) (BE) 2.4.6;
 (RP) 2.9.8
 PÄDAGOGISCHES INSTITUT(PI)..... (NW) 2.8.5
 PÄDAGOGISCHES ZENTRUM (PZ) (BE) 2.3.1; 2.3.7
 Politischer Unterricht (HH) 2.5.5; (HE) 2.6.5; (NW)
 2.8.6; (RP) 2.9.7; (MPI) 3.2.8
 Politisierung (A) 4.1.1
 Publikationsformen (s. auch: Handreichungen, Richtlinien,
 Unterrichtsmodelle) (BY) 2.2.4; (HE) 2.6.5; (NW)
 2.8.7; (A) 4.2.4; 4.3.4
 Regionale Pädagogische Zentren (NS) 2.7.9; (RP)
 2.9.3; (A) 4.4.2; 4.5.3
 Regionale Religionspädagogische Zentren (KK) 3.3.2
 Religionsunterricht (EK) 3.3.1; (KK) 3.3.2
 Revision (Überarbeitung, Rückkopplung) (BW) 2.1.9;
 (BY) 2.2.8; (BE) 2.3.6; (HH) 2.5.4; (HE) 2.6.6; (NW)
 2.8.8; (SL) 2.10.3; (SH) 2.11.8; (B) 3.1.2; (A) 4.3.4;
 4.4.5
 Richtlinien (Detaillierung, Inhalt, Verbindlichkeit; s.
 auch: Curriculum, Inhalte, Lernziele) (A) 1.2.3;
 (BW) 2.1.7-8; (BY) 2.2.2; (BE) 2.3.4; (HB) 2.4.5; (HH)
 2.5.3-5; (HE) 2.6.5; (NS) 2.7.2-4; (NW) 2.8.7-8; (RP)
 2.9.7-8; (SL) 2.10.3; 2.10.5; (SH) 2.11.5; (A) 4.2.3-4
 Schulverfassung (HH) 2.5.7
 Sachunterricht (BW) 2.1.4; (NW) 2.8.8
 Sekundarstufe I (HE) 2.6.5; (NW) 2.8.6-7; (SH) 2.11.5
 Sekundarstufe II (s. auch: Kollegstufe, Oberstufenkolleg)
 (BW) 2.1.7; (NS) 2.7.2; (NW) 2.8.3; (SL) 2.10.2;
 (B) 3.1.2; (A) 4.1.1
 Situationstheoretischer Ansatz (A) 1.2.2; (HE) 2.6.9;
 (SL) 2.10.4; (DJI) 3.2.4; (A) 4.2.2; (B) 3.1.1
 Sozialisations-theoretischer Ansatz (A) 1.2.2; (SL)
 2.10.4; (DJI) 3.2.4; (B) 3.1.1; (A) 4.2.2
 Sozialkunde s.: Politischer Unterricht

Sprachunterricht (BW) 2.1.8; (BY) 2.2.4; (HH) 2.5.5;
 (NS) 2.7.3; (NW) 2.8.4; (SH) 2.11.4
 STAATSIINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG
 (BY) 2.2.7
 STAATSIINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK (ISP) (BY) 2.2.1;
 2.2.6-7
 STIFTUNG VOLKSWAGENWERK (A) Vorwort; (DIFF) 3.2.2;
 (IDM) 3.2.5; (IPN) 3.2.6
 Strategien (A) 1.1.3; 4.1.4; 4.5.1-3
 Strukturplan (B) 3.1.1; (A) 4.1.1
 Strukturtheoretischer Ansatz (A) 1.2.2; (BW) 2.1.7;
 (BY) 2.2.5; (NW) 2.8.6; (RP) 2.9.8; (SH) 2.11.5; (A)
 4.2.2
 Teachers' Centres (lokale Lehrerzentren) (HE) 2.6.6;
 (NW) 2.8.5; (SH) 2.11.2
 Unterrichtsmodelle (BY) 2.2.4; (HE) 2.6.5
 Versuchsschulen s.: Modellschulen
 Verwaltung (Rolle, Differenzierung; s. auch: Demokrati-
 sierung, Entscheidungsverfahren, Organisation)
 (A) Vorwort; (BE) 2.3.1-2; (HH) 2.5.7; (NW) 2.8.2; (RP)
 2.9.1; 2.9.6; (SH) 2.11.4; (A) 4.1.4; 4.4.3-4; 4.5.3
 Wissenschaft (Rolle) (A) 1.3.2; (BY) 2.2.7; (HB)
 2.4.2; (NS) 2.7.8; (A) 4.1.2; 4.1.4; 4.3.1; 4.5.3
 Wissenschaftliche Begleitung (BW) 2.1.5; (BY) 2.2.7;
 (BE) 2.3.3; (HE) 2.6.2; (NS) 2.7.7; (NW) 2.8.2; (RP)
 2.9.4; 2.9.6; (SH) 2.11.7; (DJI) 3.2.4; (MPI) 3.2.8;
 (A) 4.3.2
 WISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULPRAXIS (HB)
 2.4.3
 WISSENSCHAFTSRAT (B) 3.1.1
 ZENTRALSTELLE FÜR DEN PROGRAMMIERTEN UNTERRICHT AN DEN
 GYMNASIEN (BY) 2.2.9
 ZENTRALSTELLE FÜR UNTERRICHTSVERSUCHE MIT SPRACHLABORS ...
 (BY) 2.2.9

ISBN 3-87808-550-8